

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CASSIUS MARCELUS CRUZ

TRAJETÓRIAS, LUGARES E ENCRUZILHADAS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PARANÁ NO INÍCIO DO III MILÊNIO

CURITIBA  
2012

CASSIUS MARCELUS CRUZ

TRAJETÓRIAS, LUGARES E ENCRUZILHADAS NA CONSTRUÇÃO  
DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA  
NO PARANÁ NO INÍCIO DO III MILÊNIO

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná,  
como parte das exigências para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich

CURITIBA  
2012

Catalogação na publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cruz, Cassius Marcelus

Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná, no início do III milênio / Cassius Marcelus Cruz – Curitiba, 2012.

200 f.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Baibich.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Política escolar. 2. Quilombola – Paraná. I. Título.

CDD 370.193

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

À Prof.<sup>a</sup> Clemilda Santiago Neto,  
pioneira no levantamento das  
comunidades quilombolas do Paraná.

À população quilombola do Paraná,  
pelo histórico exemplo de resistência.

A meus filhos Vitor, Pedro e Cainã,  
pelo afeto e pela compreensão  
que tiveram para comigo  
durante a realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos malungos do FPEDER, CEC, DEDI e NEREA.

Ao GTCM, na pessoa de Glauco Souza.

A Wagner Roberto do Amaral, pela amizade e confiança.

A Melissa Colbert Bello, pelo apoio com nossos filhos.

A Iyá Gunã, pelos conselhos e pelo apoio espiritual.

A Eduardo Duda de Oliveira, Giselle Moura Schnnor, Jefferson Salles, Juliano Gonçalves, Lauro Cornélio da Rocha, Lena Garcia, Lourival Fidelis, Tânia Lopes, Suely Noronha, Vinicius Pereira de Oliveira, William Barbosa e Willivane Melo, pela amizade e pelo apoio intelectual.

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Georgina Lima Nunes e Maria Clareth Gonçalves dos Reis e ao Prof. Dr. José Maurício Arruti, pelos trabalhos que já realizamos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Baibich, pela orientação e paciência durante o processo de elaboração desta dissertação.

Ao PPGE, na pessoa de seu coordenador, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista.

Aos companheiros Lucas, Marcelo, Livia, Natália, Thiago e Andressa, com quem muito aprendi durante a gestão da representação discente do PPGE ao longo de 2011.

A D. Maria Arlete, Antônio Carlos, Ana Maria, S. Amazonas, S. Ilton e a todos os demais quilombolas do Paraná, pelo acolhimento e exemplo de luta.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

## RESUMO

Desde o final do século XX e início do XXI, a população quilombola vem se afirmando como sujeito de direito. Apesar de uma realidade ainda marcada por um histórico de exclusão social e do precário atendimento dos serviços públicos por parte do Estado, esses sujeitos e seus mediadores estão lentamente incluindo suas demandas nas agendas políticas dos governos federal, estaduais e municipais, entre elas as demandas educacionais. Essas demandas, entretanto, ao se basearem em uma lógica estratégica de reconhecimento, não se restringem à denúncia da precariedade do atual estado de atendimento, mas incluem expectativas de que as políticas públicas a serem desenvolvidas contribuam efetivamente para potencializar suas formas de vida, elevar sua autoestima social e legitimar seus padrões de autorrealização comunitária. A passagem dessas demandas incluídas na agenda governamental para uma etapa de especificação de alternativas é acompanhada de uma série de reformulações derivadas da inscrição dessas demandas em diretrizes pré-existentes, das disputas pelo modelo de projeto no qual a ação se baseia, bem como das mudanças (trocas de chefias, reestruturação do organograma, mudança de competências, etc.) na estrutura do Estado. Procurando abordar como ocorreram essas reformulações no processo de elaboração da Proposta Pedagógica Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento no Paraná, foram analisados, com base em pesquisas em fontes orais e escritas, os elementos que caracterizaram o ciclo vital das políticas públicas de educação escolar quilombola durante o período de 2003 a 2010.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Educação escolar quilombola.

## **ABSTRACT**

During the late twentieth century and the beginning of the twenty-first maroon population has been affirmed as the subject of law. Although still a reality marked by a history of social exclusion and precarious service of public services by the state, maroons and their mediators are slowly including their demands on the political agendas of federal, state and municipal governments, among them the educational demands. These demands, however, to be based on a logic of recognition are not limited to termination of the precariousness of the current state of care, but include expectations that public policies to be developed to contribute effectively to enhance their ways of life, raise their self-esteem and legitimize their social patterns of community self-actualization. The passage of these demands included in the government agenda for a step of specifying alternative is accompanied by a series of reformulations derived from the demands of enrollment in pre-existing guidelines, the disputes over the project model in which the action is based, as well as changes (changes of leadership, the organizational structure restructuration, change of responsibilities, etc.) in the state structure. Looking address how these reformulations occurred in preparing the School Maroon Pedagogical Proposal in Paraná is analyzed from the oral and written documents researches, elements that characterized the public policy cycle of maroon school education during the period from 2003 to 2010.

Key words: Education, Public policy, Maroon school educationn



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - TESES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	18
QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	19
FLUXOGRAMA 1 - FLUXOS DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO KINGDON .....	34
GRÁFICO 1 - DISPERSÃO TEMPORAL DE DISSERTAÇÕES E TESES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	22
GRÁFICO 2 - ÍNDICE DE ESCOLARIDADE DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARANÁ .....	69
FLUXOGRAMA 2 - FLUXO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PARANÁ .....	79
FIGURA 1 - PROJETO-PADRÃO PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	102
FIGURA 2 - PERSPECTIVA INTERNA DO PROJETO-PADRÃO QUILOMBOLA..	102
QUADRO 3 - SISTEMATIZAÇÃO DAS DÚVIDAS APRESENTADAS POR PARTICIPANTES DO ENCONTRO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA DO ESTADO DO PARANÁ .....	104
QUADRO 4 - SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES ELABORADAS POR PARTICIPANTES DO ENCONTRO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA DO ESTADO DO PARANÁ .....	104
FIGURA 3 - LINHA DO TEMPO COM AS JANELAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	108

FIGURA 4 - EXEMPLO DE DEMANDAS E AÇÕES INSERIDAS NAS JANELAS POLÍTICAS NO PERÍODO DE 2003 A 2010 .....	108
---	-----

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - PALAVRAS-CHAVE RECORRENTES EM PESQUISAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	24
TABELA 2 - COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO CERTIFICADAS PELA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES NO PERÍODO DE 2004 A 2011 .....	67
TABELA 3 - REIVINDICAÇÕES EDUCACIONAIS DOS QUILOMBOLAS DURANTE A AÇÃO PÚBLICA DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....	88
TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO POR CICLO .....	94

## **LISTA DE SIGLAS**

CEC - Coordenação da Educação do Campo

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

COPEL - Companhia Paranaense de Energia

DEDI - Departamento da Diversidade

FECOQUI - Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná

FPEDER - Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial

GTCM - Grupo de Trabalho Clóvis Moura

NEREA - Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência

SEED - Secretaria de Estado da Educação

MSN - Movimentos sociais negros

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, PERCURSO METODOLÓGICO E OPÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>18</b>
2.1 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS FONTES .....	26
2.1.1 Grupo de Trabalho de Implementação da Lei n. 10.639/03 (2004-2006) .....	26
2.1.2 Grupo de Trabalho Clóvis Moura e Assessoria de Relações Externas e Institucionais da SEED .....	27
2.1.3 Coordenação da Educação do Campo/SEED .....	28
2.1.4 Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais .....	29
2.2 ABORDAGEM DAS MOTIVAÇÕES COLETIVAS QUE PAUTARAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....	30
2.3 ABORDAGEM DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE DAS DINÂMICAS DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	32
<b>3 A LUTA POR RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA PARANAENSE: DA INVISIBILIDADE AO PARANÁ NEGRO .....</b>	<b>37</b>
3.1 POPULAÇÃO NEGRA E IDENTIDADE PARANAENSE .....	37
3.2 A LUTA POR RECONHECIMENTO DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO .....	41
3.3 O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E OS PROJETOS DE LEVANTAMENTO QUILOMBOLA NO PARANÁ .....	45
3.3.1 Atores, janelas políticas e os projetos de levantamento das comunidades quilombolas no Paraná .....	47
3.3.2 Atribuições e estratégias do GTCM .....	58
<b>4 QUILOMBOS: DADOS DEMOGRÁFICOS, EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES .....</b>	<b>64</b>
4.1 QUILOMBOS: CONCEITO E DADOS DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS .....	64
4.2 EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS QUILOMBOLAS EM RELAÇÃO À ESCOLA.....	69
<b>5 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PARANÁ .....</b>	<b>78</b>
5.1 A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AGENDA POLÍTICA DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ: A JANELA POLÍTICA DE 2006 .....	80
5.2 ESPECIFICAÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA AS DEMANDAS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA .....	85
<b>6 OS DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA .....</b>	<b>99</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta as análises finais da pesquisa intitulada *Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III milênio*, cuja argumentação pretende explicitar o enredo das relações estabelecidas entre os agentes sociais, projetos e concepções de educação envolvidos na construção da referida política, bem como as “armadilhas” e possibilidades que se verificam no atual contexto, caracterizado pela sucessão dos mandatos do governo estadual nos períodos de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

Primeiramente, gostaria de explicar que tal empreendimento exigiu de mim<sup>1</sup> a tomada de atitudes de distanciamento, enfrentamento e comprometimento, para que fosse possível desenvolver as abordagens aqui apresentadas. A necessidade da atitude de distanciamento decorreu do fato de eu ter composto, durante o período de 2004 a 2010, os grupos de trabalho<sup>2</sup> e equipes<sup>3</sup> da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e do Grupo de Trabalho Clóvis Moura<sup>4</sup> (GTCM), que

---

<sup>1</sup> Na introdução, peço licença à academia para escrever em primeira pessoa, em virtude da necessidade de referenciar mais explicitamente o contexto pessoal da pesquisa. No desenvolvimento da dissertação, entretanto, utilizo a terceira pessoa.

<sup>2</sup> Durante o período de 2004 a 2006, fui membro do Grupo de Trabalho para Implementação da Lei n. 10.639/03, na condição de representante da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP – Sindicato). Naquele contexto, foram disponibilizados, na forma de tabelas, dados parciais sobre as comunidades quilombolas dos municípios de Ponta Grossa (PR) e Castro (PR), destacando as distâncias entre elas e as sedes municipais, as unidades escolares de cada cidade e os postos de saúde que lhes atendiam.

<sup>3</sup> Durante alguns meses do ano de 2006, fiz parte da equipe da Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais da SEED. De 2007 a 2009, fui membro da equipe da Coordenação da Educação do Campo, então vinculada ao Departamento da Diversidade da SEED. Nesse contexto, realizei nove viagens às comunidades quilombolas, com os seguintes objetivos: a) apresentar a proposta pedagógica, o projeto arquitetônico e as etapas do processo de construção da escola quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá; b) realizar visitas técnicas às comunidades quilombolas do município de Palmas (PR); c) fazer o acompanhamento de audiências públicas do Ministério Público do Paraná (MP-PR) em comunidades do Vale do Ribeira (PR) e reuniões dos Comitês Territoriais do Programa Territórios da Cidadania, nas localidades que possuem comunidades quilombolas. Em 2009 e 2010, coordenei o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA) e participei das reuniões para a construção do Plano de Ação Estadual para Comunidades Quilombolas do Paraná e empreendi outras quatro viagens às comunidades quilombolas do Paraná, com o intuito de acompanhar o processo de implantação da proposta pedagógica do Colégio Diogo Ramos, situado na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, a fim de providenciar os procedimentos administrativos necessários para a viabilização da construção do prédio da referida escola.

<sup>4</sup> No decorrer dos anos em que fiz parte da equipe de campo do GTCM, realizei 15 viagens a 24 comunidades quilombolas, durante o período de 9 de abril de 2006 a 21 de julho de 2007, permanecendo em cada uma delas no mínimo um dia e no máximo 13, conforme é possível verificar na página <http://www.relcentralviagens.pr.gov.br/relcentralviag/consultaPublica.do>, na qual

foram responsáveis por ações que contribuíram para o reconhecimento das comunidades quilombolas do Paraná e para a elaboração de políticas a elas destinadas. Em decorrência disso, foi preciso adotar um posicionamento distinto das posições assumidas até então, seja como ativista vinculado ao coletivo de Promoção da Igualdade Racial da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP – Sindicato), seja na qualidade de técnico pedagógico da SEED, seja como membro da equipe do GTCM.

Além da necessidade de mudança da perspectiva que lançava para um processo do qual estive tão intimamente ligado, meu deslocamento de agente de gestão de políticas públicas para pesquisador exigiu-me coragem para recordar – no sentido etimológico, “tornar a passar pelo coração” –, revisitar experiências vividas, encarar “fantasmas”, fracassos e ilusões e redimensionar o que se pensava como avanços ou retrocessos no trabalho executado enquanto gestor. Sob esse aspecto, ao analisar trajetória de uma política pública da qual estive diretamente envolvido, tive de enfrentar os perigos apontados pelo Prof. Dr. José Maurício Arruti durante o exame de qualificação, nominados por ele como um “esconderijo teórico”, no qual as “costuras” de categorias teóricas variadas apresentavam-se não como categorias analíticas, mas como mecanismos para evitar a explicitação do processo vivido. Deriva daí a permanente atitude de enfrentamento que tive de adotar durante a pesquisa, como que a me assinalar: “Há muito mais a ser dito”.

As atitudes de distanciamento e enfrentamento, entretanto, não decorreram de uma exigência de imparcialidade em relação ao processo abordado, mas justamente de uma postura de comprometimento com todos os malungos<sup>5</sup> dessa travessia e com o povo quilombola, que me acolheu em seus lares e sob suas lonas, partilhando pão, ânimo e sabedoria.

A possibilidade de dar aos quilombolas um retorno sistematizado da experiência vivida nos espaços de militância e gestão corrobora a atitude de comprometimento que se apresenta no desejo de contribuir para o atual contexto da política pública de educação quilombola no Brasil.

O contexto de escrita deste texto, portanto, é de encruzilhadas, signo potente para a cultura afro-brasileira, cujo sentido é o de encontro de caminhos e

---

estão disponíveis as prestações de contas e os roteiros de viagem dos servidores públicos dos órgãos da administração direta e autárquica do Poder Executivo do Estado do Paraná.

<sup>5</sup> “**MALUNGO**, s. m. (1) Companheiro, camarada. (2) Nome com que os escravos africanos tratavam seus companheiros de infortúnio no navio negreiro. (3) Irmão de criação [...]” (LOPES, 2003, p. 135).

possibilidades que se fecham e se abrem.<sup>6</sup> Quanto aos caminhos que se encontram, podem-se destacar, em âmbito nacional: a) a experiência do estado de Pernambuco, onde, em 2008, a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco<sup>7</sup> redigiu a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola e a Secretaria de Educação, por meio de sua Coordenadoria da Educação do Campo, criou o Censo Escolar Quilombola; b) a dinâmica de organização quilombola e a experiência de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, que deram origem às diretrizes para o funcionamento das escolas quilombolas, aprovadas em 2009 pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução n. 7/2009; c) a elaboração da Proposta Pedagógica Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento, em 2006 e 2007, pela SEED; d) os processos de construção de Diretrizes Curriculares Estaduais, que ocorreram na Bahia, em Mato Grosso do Sul e no Paraná; e) e os diversos encontros e seminários sobre a temática da educação escolar quilombola, que foram realizados em vários estados.<sup>8</sup> As iniciativas que geraram essas e outras experiências de educação escolar quilombola culminaram nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>9</sup>, que aconteceu em 2010, e na definição expressa pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, segundo as

---

<sup>6</sup> “Se a encruzilhada é um ponto ambíguo na religiosidade afro-brasileira é certamente porque ali tanto pode ser o começo, a abertura de um fluxo, quanto o fim de um território existencial.” (ANJOS, 2006, p. 19).

<sup>7</sup> Em Pernambuco, a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas contou com o apoio do Centro de Cultura Luiz Freire, que contribuiu para a articulação entre as incipientes demandas educacionais quilombolas e o acúmulo da educação escolar indígena na região.

<sup>8</sup> I Encontro de Educação Quilombola e Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas do Paraná (2009), organizado pela SEED, pelo GTCM e pelo MP-PR; I Fórum Baiano de Educação Quilombola, realizado pela Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2009); I Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Terra, Cultura e Educação (2009), realizado pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) do Departamento de Educação da PUC-Rio; I Encontro de Educação Quilombola do Pará (2010), organizado pela Secretaria de Estado de Educação (2010); I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul (2011).

<sup>9</sup> O documento final da CONAE indica que os governos federal, estaduais e municipais deverão: a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional; b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; c) promover uma formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados; e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas; f) garantir aos professores quilombolas sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com sua escolarização.



quais:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL. Ministério da Educação, 2010, p. 42).

Os caminhos que se abrem no atual contexto referem-se fundamentalmente ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e do Plano Nacional de Educação Quilombola, que, em maior ou menor grau, vêm envolvendo quilombolas, gestores, pesquisadores e grupos de apoio em diversos estados.

Entretanto, na travessia dessas encruzilhadas, outros caminhos se fecham, em decorrência das transformações que a dialética dos cruzamentos propicia. É o que podemos perceber, por exemplo, nos deslocamentos institucionais dos locais onde as ações educacionais direcionadas às comunidades quilombolas e a educação das relações étnico-raciais se situavam durante as gestões da SEED, no período de 2006 a 2010.

Assim, este trabalho procurou contribuir para a compreensão dos elementos presentes na atual encruzilhada da educação escolar quilombola, por meio da análise do processo de emergência dessa política no estado do Paraná, das trajetórias, concepções de educação e ações desenvolvidas pelos agentes e lugares institucionais envolvidos e das possibilidades que se fecharam e se abriram a partir de suas interações. Nesse contexto, as seguintes questões orientaram a investigação: a) quais as motivações coletivas que elevaram a questão quilombola à condição de problema a ser inserido na agenda de política do governo?; b) quais as motivações que levaram os quilombolas a demandarem políticas públicas na área da educação?; c) como essas demandas foram assumidas pelo governo?; d) quais as dinâmicas de elaboração de alternativas para a resolução dos problemas apresentados pelos quilombolas?

Para responder a essas perguntas, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, nos quais procurei explicitar a trajetória da política de educação escolar quilombola no Paraná, tendo como principal eixo de análise o ciclo que vai da formulação da demanda à proposição e implantação da Proposta Pedagógica Escola

Quilombola e Etnodesenvolvimento. Entretanto, apesar de essa proposta pedagógica estar diretamente relacionada à criação e construção de uma escola em área quilombola, a análise não se detém nas práticas que nela se desenvolvem, mas na dinâmica de constituição política de seu projeto.

No primeiro capítulo, apresentei o percurso metodológico e as opções teóricas adotadas para analisar a trajetória da política em questão.

No segundo capítulo, analisei de que forma a luta por reconhecimento da população negra no Paraná relaciona-se com o processo de reconhecimento quilombola nesse estado e em que medida foi determinante para garantir a proposição e execução de projetos educacionais, culturais e de levantamentos socioeconômicos elaborados por instituições do governo estadual, nos quais os mediadores e agentes envolvidos criaram oportunidades de inserção das demandas de políticas públicas específicas para as comunidades quilombolas, entre elas a de educação escolar quilombola.

No terceiro capítulo, procurei explicitar brevemente o conceito de quilombo, os contextos demográficos e educacionais quilombolas e de que maneira a problematização de suas experiências escolares motivou a formulação de uma proposta de política de educação escolar quilombola no Paraná.

No quarto capítulo, fiz uma análise do processo de definição da agenda política de educação quilombola no estado do Paraná e do de elaboração da proposta pedagógica quilombola como especificação de alternativas à demanda de escolarização dos quilombolas.

No quinto e último capítulo, examinei o processo de implantação da proposta pedagógica, caracterizado por uma assincronia de suas dimensões de regulamentação, institucionalização e construção da unidade escolar.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, PERCURSO METODOLÓGICO E OPÇÕES TEÓRICAS

Com a intenção de fornecer uma autêntica contribuição para a produção científica relativa ao tema da educação quilombola, foi realizado o levantamento das teses e dissertações<sup>10</sup> pertinentes ao campo de pesquisa.

O resultado desse levantamento possibilitou constatar a existência de sete teses (QUADRO 1) e 36 dissertações (QUADRO 2) relacionadas ao tema pesquisado.

AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Glória Moura	Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa	Currículo invisível.	USP	1997
Georgina Helena Lima Nunes	Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com a infância do corredor	Práticas do fazer. Práticas do saber. Aprendizagem. Infância.	UFRGS	2004
Suely Dulce Castilho	Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mato Cavalo	Currículo. Quilombo. Mata-Cavalo. Família negra. Dádiva.	PUCSP	2008
Sônia dos Santos Marques	Pedagogia do estar junto: éticas e estéticas no bairro de São Sebastião do Rocio	Pedagogia do estar junto. Bairro São Sebastião do Rocio. Processos educativos em comunidades.	UFRGS	2008
Assunção José Pureza Amaral	Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do Médio Amazonas (PA)	Médio Amazonas. Práticas educativas. Quilombolas.	UFPA	2008
Maria Walburga dos Santos	Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola	Lúdico. Comunidades quilombolas. Diversidade. Culturas híbridas. Multiculturalismo.	USP	2010
Joseane Maia dos Santos	Tecendo histórias das comunidades remanescentes de quilombolas aqui e acolá	Narrativas orais. Narrativas escritas. Comunidades quilombolas. Literatura infantojuvenil. Formação de leitores.	USP	2010

QUADRO 1 - TESES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<sup>10</sup> Tal levantamento foi realizado com base no banco de teses da CAPES, UnB, UFRGS, UFF, Unicamp, UFMT, UFBA, UFPR, UFRJ, UNEB e UFPA, utilizando-se como chave de pesquisa o termo “quilombo”.

AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Rosolindo N. S. V. Real	Cultura e currículos: um estudo da Escola Kalunga	Cultura. Currículo. Escola.	UFG	1997
Ilma Fátima de Jesus	Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristóvão	Educação de mulheres. Educação de mulheres negras.	UFMA	2001
Maria da Consolação André	Identidade e desenvolvimento: um estudo sobre a construção de conhecimento no quilombo, a partir de narrativas	Identidade. Desenvolvimento. Quilombo.	UnB	2001
Maria Clareth Gonçalves Reis	Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade racial em uma comunidade remanescente de quilombo	Negro. Quilombo. Identidade.	UFJF	2003
Eugênia Portela de Siqueira Marques	A pluralidade cultural e a proposta da escola: um estudo comparativo entre as propostas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos	Educação. Pluralidade cultural. Proposta pedagógica.	UCDB	2004
Ana Rita Santiago Silva	Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?	Ações pedagógicas. Políticas de ações afirmativas. Negros.	UNEB	2005
Carlos Eduardo Carvalho Santana	Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras	Educação. Identidades. Quilombos.	UNEB	2005
Jacinto Pedro Pinto Leão	Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu (PA)	Etnomatemática. Práticas socioculturais.	UFPA	2005
Maria da Graça Reis Cardoso	A educação nas áreas remanescentes de quilombos no Maranhão: um estudo da realidade educacional das comunidades negras rurais de Castelo e Cajueiro no município de Alcântara	Práticas educativas. Identidade racial. Raça.	UFMA	2005
Ana Luiza de Souza	História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca	Quilombo. Educação. Cotidiano.	Unicamp	2006
Ivan Faria	Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o mundo	Juventude rural. Projetos de vida. Global-local. Educação do campo. Etnopesquisa.	UFBA	2006

continua

continuação

AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Daniela Galvão Vidoto	A cultura na escola da Comunidade de Quilombo do Sapatú – Eldorado	Cultura. Escola. História. Comunidade de quilombo.	UNISO	2006
Lisangela Kati Nascimento	Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira	Identidade. Territorialidade. Educação. Quilombo.	USP	2006
Regina Helena Bernardes	O conhecimento tradicional quilombola e suas interações com o uso dos recursos naturais na Reserva Extrativista do Quilombo Frechal, município de Mirinzal (MA)	Não consta.	UEMA	2006
Anna Izabel Costa Barbosa	Tramando Em-Cantos do Forte: saberes e diálogos nos caminhos complexos da educação ambiental	Educação ambiental. Formação continuada de professores.	UnB	2007
Gabriel Swahili Sales de Almeida	Falamos em nosso próprio nome: estudante do Quilombo Cabula	Cabula. Histórias de vida de estudantes. Pré-vestibulares.	UNEB	2007
Maria dos Anjos Lina dos Santos	Memória e educação na comunidade quilombola de Mata Cavalo	Educação. Negro. Memória. Quilombo.	UFMT	2007
Patrícia Gomes Rufino Andrade	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre (ES); em suas práticas de desinvisibilidade da cultura popular negra	Narrativas. Comunidade quilombola. Cultura negra popular.	UFES	2007
Arilma Maria de Almeida Spindola	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens	Culturas infantis. Infância e crianças quilombolas.	UFMS	2008
Dinalva de Jesus Santana Macedo	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombolas: um olhar reflexivo sobre a autoestima	Educação quilombola. Currículo.	UNEB	2008
Edimara G. Soares	Do quilombo à escolas: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas	Violências racistas. Identidade da criança negra quilombola. Escola.	UFPR	2008
Ana Cristina Conceição dos Santos	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica na criança	Identidade étnica. Criança negra. Comunidade quilombola. Educação.	UFAL	2008
Adriana Neves da Silva	Formação de professores de comunidades remanescentes de quilombos: temática ambiental e práticas pedagógicas	Formação continuada de professores. Educação ambiental.	UFSC	2008

continua

continuação

AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Vanísio Luiz Silva	A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática	Educação. Educação matemática. Etnomatemática.	USP	2008
André Baptista	Diagnóstico participativo dos problemas socioambientais: um diálogo com a comunidade quilombola da Tapagem – Oriximiná (PA)	Educação ambiental. Diagnóstico participativo e efetivação.	UFF	2009
Rosamaria Sarti de Lima Ramos	A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira	Quilombolas. Negros. Discriminação racial. Educação. Escolaridade.	UNIMEP	2009
Márcia Lúcia Anacleto de Souza	Educação e identidade no Quilombo Brotas	Não consta.	Unicamp	2009
Ilmara V. B. F. Coutinho	Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas	Leitura. Histórias de leitura. Memória e identidades.	UFBA	2009
Airton José Vinholi Jr.	Contribuições dos saberes sobre plantas medicinais para o ensino de Botânica na Escola da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaguari (MS)	Ensino de Botânica. Mapas conceituais. Diálogo de saberes.	UFMS	2009
Eliane de Almeida Souza	A Lei 10.639/03: uma experiência no quilombo e em uma escola pública de Porto Alegre	Educação. Formação de professores. Políticas de ações afirmativas.	UFRGS	2009
Gisélia Maria Coelho Leite	Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais	Políticas públicas. Criança quilombola. Identidade. Memória.	PUC Minas	2009
Ilmara Valoir Bacelar Figueiredo	Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas	Memória. Identidade. Quilombo.	UFBA	2009
Karine Rodrigues de Faria	Linguagem e educação: estudar, ensinar e aprender para viver no ambiente plurilinguístico-dialetal da Amazônia e valorizar o outro	Língua portuguesa. Língua/linguagem. Sociolinguística.	UNIR	2010
Luiza Barbosa Araujo	Percepção e desafios do educador frente às mídias: um estudo de caso na Escola Estadual Heitor Villa Lobos (BA)	Educação. Cibercultura. Novas tecnologias.	Universidade Superior de Teologia	2010
Maria do Socorro Ribeiro Padilha	Narrativas orais na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus: processos de educação e memória	Memória. Narrativas orais. Comunidade quilombola.	UFPA	2010

Conclusão

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

No que se refere à dispersão temporal dessa produção, constata-se um visível aumento a partir do ano de 2005 (GRÁFICO 1), possivelmente relacionado à publicação das legislações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n. 10.639/03 e Resolução CNE/CEB n. 1/2004) e à titulação de terras quilombolas (Decreto n. 4.887), o que fortaleceu o interesse por pesquisas sobre as realidades das comunidades negras em vários estados do país.

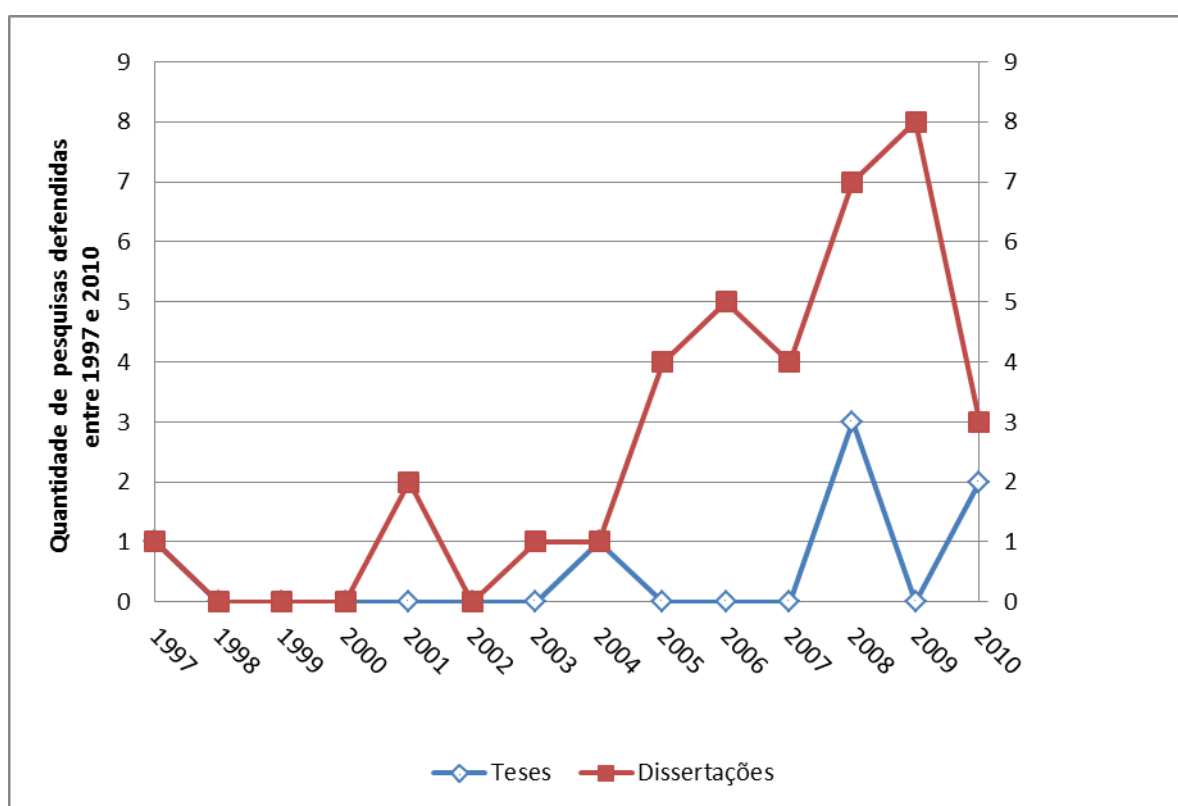


GRÁFICO 1 - DISPERSÃO TEMPORAL DE DISSERTAÇÕES E TESES COM TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Apesar do significativo número de pesquisas localizadas, é possível verificar, por meio da análise de seus títulos, palavras-chave e resumos, que o campo de pesquisa apresenta-se multifacetado. A realização do procedimento de filtragem das palavras-chave, por exemplo, indica que nem mesmo a soma das recorrências das palavras-chave “Educação”, com 15 ocorrências, e “Quilombo”, com 20, engloba a

totalidade das pesquisas, conforme se pode verificar na TABELA 1, que apresenta as palavras-chave mais recorrentes.

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>RECORRÊNCIAS</b>
Quilombo	20
Identidade	10
Cultura	8
Memória	5
Escola	4
Criança	
Práticas educativas	3
Currículo	
Infância	2
Ações afirmativas	
Etnomatemática	

TABELA 1 - PALAVRAS-CHAVE RECORRENTES EM PESQUISAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A análise dos títulos e resumos indica que, do conjunto das 43 pesquisas, 15 referem-se especificamente à educação escolar e as demais, a práticas, conhecimentos e saberes não escolares presentes nas comunidades, que também podem ser compreendidos como processos formativos abrangidos pelo conceito de educação expresso no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB<sup>11</sup>. Nesse sentido, apesar de tais pesquisas não estarem totalmente desarticuladas, é possível, de acordo com essa distinção, categorizá-las segundo sua vinculação institucional nos seguintes subcampos: educação escolar quilombola e educação quilombola, sendo a primeira realizada em instituições próprias de ensino, disciplinadas pela LDB e pelas legislações dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, enquanto a segunda ocorre em instituições e movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais não normatizadas por uma lei educacional específica.

Quanto à articulação entre os temas “educação escolar” e “política pública”, a única pesquisa localizada no banco de teses foi a de Leite (2009), que trata da relação entre o processo de institucionalização das políticas referentes à abordagem

<sup>11</sup> “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, Lei n. 9.394/96)



das diferenças pela escola e à construção identitária de crianças da Comunidade Remanescente de Quilombo Lagoa Trindade (MG).

Ao analisar as referidas políticas públicas apartir da maneira como as crianças quilombolas expressam as relações raciais experienciadas<sup>12</sup>, Leite emprega um modelo de análise do tipo *bottom-up*<sup>13</sup> concentrando o enfoque no problema para o quais tais políticas foram formuladas, o que lhe permitiu apresentar questionamentos e indicar possibilidades para efetivar as políticas de diversidade no espaço escolar a partir da ampliação do diálogo com a comunidade quilombola. A pesquisa, entretanto, não apresenta dados a cerca do processo de formulação e implantação local da política em questão.

Apesar de não haver muitas teses e dissertações relativas à política de educação escolar quilombola, o tema tem sido o foco de investigação de pesquisadores como José Maurício Arruti e Georgina Helena Lima Nunes.

As análises de Arruti abordam as ações direcionadas à Educação no conjunto das políticas públicas federais direcionadas às comunidades quilombolas (ARRUTI, 2009; 2010); apresentam diagnósticos e problematizações acerca das políticas relativas à definição e à infraestrutura das escolas quilombolas (ARRUTI, no prelo) e oferecem uma reflexão sobre o debate estabelecido entre a Comunidade Remanescente de Quilombo Campinho da Independência, situada em Paraty (RJ), e a escola municipal em torno da proposta de uma pedagogia quilombola (ARRUTI; MAROUN; CARVALHO, 2011).

Georgina Helena Lima Nunes coordenou o GT responsável pelas primeiras orientações sobre Educação Quilombola publicadas por meio da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – MEC/SECAD em 2006<sup>14</sup>. Concentrada na dimensão curricular, a reflexão

<sup>12</sup> Para tal a autora analisa a memória coletiva captada através de entrevistas; a maneira como autoimagem é registrada em desenhos; a forma como a autoestima se apresenta em diálogos a respeito de padrões de beleza, bem como o entendimento sobre a perspectiva que as crianças tem sobre o lugar que vivem.

<sup>13</sup> Conforme SOUZA (2003), a importância do modelo de análise *bottom-up* “cresceu a partir dos anos de 1980 com a pesquisa realizada por Michael Lipsky (1980), que chamou a atenção para o fato de que os modelos de análise em políticas públicas eram excessivamente concentrados em atores (decisores) que elaboram uma política. Sem desprezar o uso de modelos top-down de análise, as pesquisas passaram a usar, também, análises bottom-up, que partem de três premissas: a) analisar a política pública a partir da ação dos seus implementadores, em oposição à excessiva concentração de estudos acerca de governos, decisores e atores que se encontram na esfera “central”; b) concentrar a análise na natureza do problema que a política pública busca responder; e c) descrever e analisar as redes de implementação.”

<sup>14</sup> Como resultado de jornadas realizadas em Salvador, Belor Horizonte, Florianópolis e Brasília durante o ano de 2004 foram publicadas as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília, que dedicam um capítulo direcionado a Educação Quilombola..

desenvolvida por Nunes, além de explicitar os vínculos entre Educação Quilombola e Educação das Relações Étnico-raciais, indica para a premissa de entender o lugar quilombo como componente pedagógico central no processo de escolarização. Essa perspectiva apontada por Nunes foi um dos aspectos orientadores das ações de educação quilombola realizadas no Paraná, visto que a pesquisadora prestou consultoria para a construção da Porposta Pedagógica Escola quilombola e Etodesenvolvimeto Sustentável, participou de inúmeros cursos de formação e de produção de material de alfabetização quilombola durante o período de 2007 a 2010.

Ao investigar a trajetória de construção da política de educação escolar quilombola no Paraná, essa dissertação procura contribuir com o campo de pesquisa em questão problematizando uma dimensão não abordada até então: a dimensão do processo de formulação de políticas públicas educacionais direcionadas às comunidades quilombolas.

Procurando elaborar uma narrativa que explicita e sistematize o contexto e as encruzilhadas da educação escolar quilombola no Paraná, a metodologia definida como adequada para o percurso foi a da recuperação e análise de um conjunto de fontes escritas e orais produzidas durante as diversas inserções institucionais e de militância explicitadas na introdução.<sup>15</sup> Para percorrer esse caminho, o movimento colocou, permanentemente, o autor dessa pesquisa nas fronteiras de sua condição de sujeito ontológico e gnosiológico, tal qual a relação experimentada por Amaral (2010):

Sujeito ontológico – aquele que faz – confundido em alguns momentos com o sujeito gnosiológico – aquele que sistematiza, organiza, reflete e analisa as intimidades próprias do objeto, na tentativa de contribuir para que seu movimento continue existindo, num difícil e complexo exercício de estranhar-se e afastar-se do seu próprio fazer e do fazer daqueles que estão envolvidos com a questão, para assumir a posição inconformista daquele que quer conhecer um pouco mais. (AMARAL, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, faz-se necessário sublinhar que a realização das avaliações e análises da presente pesquisa se dá ao ritmo de um processo de

---

<sup>15</sup> No total, foram realizadas 24 viagens às comunidades quilombolas do Paraná, que somaram 98 dias de trabalho de campo em seus territórios; participações com envolvimento direto em 18 eventos relacionados à questão quilombola, organizados pela SEED durante o período de 2006 a 2010; participação em seis reuniões técnicas de educação escolar quilombola; coordenação local de Ação Pública para Comunidades Quilombolas do Paraná; participação, com representante da APP – Sindicato, em reuniões do GT de implementação da Lei n. 10.639/03; participação em sessões do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, entre outras reuniões e atividades relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombola.

estudo no qual o autor se reconhece anímica e organicamente implicado com o próprio objeto em foco e com a construção das fontes escritas e orais analisadas. É preciso, entretanto, sublinhar que a natureza das reavaliações desenvolvidas para fins dessa pesquisa, distingue-se das avaliações anteriores efetivadas pelo autor e equipe de trabalho na SEED, dado que quando na condição de gestor público, o objetivo era o de analisar as dimensões de “erros e acertos” – para fins de aprimoramento administrativos, enquanto as análises aqui apreendidas não se fundamentam na adoção imediata de ações no campo da gestão, ainda que pretenda contribuir o estudo dos processos de formulação de políticas de educação escolar quilombola.

Como as fontes analisadas foram produzidas majoritariamente durante as inserções do autor em espaços de militância e gestão, a explicitação dos contextos e procedimentos de sua produção antecede à descrição das opções teóricas empregadas.

## 2.1 CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS FONTES

Para uma apreensão dos contextos e procedimentos de elaboração das fontes utilizadas, a sistematização está organizada de acordo com os espaços institucionais em que foram constituídas.

### 2.1.1 Grupo de Trabalho de Implementação da Lei n. 10.639/03 (2004-2006)

Após a promulgação da Lei n.10.639<sup>16</sup> foi instituído, através de demanda do Coletivo de Gênero e Raça da APP – Sindicato, um Grupo de Trabalho com a finalidade de acompanhar o processo de implementação da referida lei. Constituído paritariamente entre SEED e Coletivo de Gênero e Raça da APP – Sindicato, esse GT pautou a realização de grupo de estudos; de eventos de formação continuada; a elaboração e o acompanhamento de propostas que favorecessem a inserção da temática de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e a elaboração e distribuição de dois cadernos temáticos, que entre outros temas e relatos de experiência de educação das relações étnico-raciais, traziam referências sobre comunidades quilombolas.

---

<sup>16</sup> Lei que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

Devido à inserção da questão quilombola na pauta de discussão desse GT, foram analisados os seguintes documentos:

- a) atas de reuniões do Grupo de Trabalho de Implementação da Lei n. 10.639/03 – 07/04/2006;
- b) atas de reuniões do Grupo de Trabalho de Implementação da Lei n. 10.639/03 – 19/05/2006 (ANEXOS 1 e 2).

#### 2.1.2 GT Clóvis Moura e Assessoria de Relações Externas e Institucionais da SEED

O Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM), criado em 2005 com o objetivo de realizar o levantamento das comunidades quilombolas do Paraná, contou, durante o período de 2005 a 2006, com o apoio logístico da Assessoria de Relações Externas e Institucionais da SEED,.

Durante esse período, foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) questionário estruturado de Perfil Familiar Educacional e Socioeconomia (ANEXO 3): aplicado pela equipe AREI e do GTCM;
- b) questionário misto de caracterização das condições socioeconômicas, culturais e educacionais das comunidades negras (ANEXO 4) – questionário semiestruturado, aplicado por técnicos da SEED em visita de campo realizada com a finalidade de construir a proposta pedagógica para a escola quilombola de João Surá.<sup>17</sup>

Foram analisados os seguintes documentos, elaborados com base nesses instrumentos:

- a) os projetos de Levantamento das Comunidades Remanescentes de Quilombo elaborado pela SEED;
- b) relatórios de levantamento executado pela equipe da AREI no município de União da Vitória (ANEXO 5);
- c) lista de escolas que atendem comunidades quilombolas produzida a partir dos dados do levantamento (ANEXO 6);
- d) Ofício de Ações e Atribuições do Grupo de Trabalho Clóvis Moura direcionado às prefeituras de municípios onde situam-se comunidades

<sup>17</sup> Uma parte das questões está presente no relatório da referida visita técnica, a outra parte, entretanto, não consta no relatório e não foi localizada no período de execução da pesquisa.

- quilombolas (ANEXO 7);
- e) atas de reuniões do GTCM, ocorridas em 06/11/2006 (ANEXO 8);
- f) relatório da visita técnica à comunidade quilombola João Surá (ANEXO 9);
- g) lista de reivindicações das Comunidades negras e Quilombolas do Paraná para a Secretaria de Estado da Educação, elaborado durante a Ação Pública de 12 de maio de 2006 (ANEXO 10);
- h) relatório preliminar do GTCM;
- i) relatórios do GTCM – 2005-2008.

Além desses documentos, foram analisadas fontes orais registradas pela assessoria de imprensa da SEED em julho de 2007 e anotações de campo realizadas nesses contextos.

### 2.1.3 Coordenação da Educação do Campo/SEED

Durante o período de 2006 a 2008, as ações relativas à escolarização de quilombolas estiveram sob competência da equipe da Coordenação da Educação do Campo, vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental no ano de 2006 e ao Departamento da Diversidade da SEED durante o período de 2007 a 2010. Desse contexto, no qual foram realizados três eventos<sup>18</sup> de Formação de Professores que atuam em Áreas Remanescentes de Quilombo, duas reuniões técnicas para finalização da Proposta Pedagógica Quilombola e uma para Elaboração de Planejamento da Educação Escolar Quilombola, foram analisados os seguintes documentos:

- a) relatório da Reunião Técnica de Ações para a Educação Quilombola, realizado de 10 a 12 de dezembro de 2008 (ANEXO 11);
- b) textos preliminares e final da proposta pedagógica quilombola submetida à avaliação de representantes das comunidades e escolas em áreas quilombolas durante o evento de Formação de Professores que Atuam em Área Remanescente de Quilombo realizado de 14 a 16 de outubro de 2007 em Guarapuava;

---

<sup>18</sup> Durante o período de 2006 a 2010, somente por meio da SEED foram realizados 52 eventos relacionados à temática quilombola, conforme é possível constatar por meio de pesquisa no Sistema de Capacitação de Professores da SEED – SICAPE.

- c) sistematizações de dados repassados pelo GTCM e relatórios de Políticas de Atendimento Escolar das Comunidades Quilombolas produzidos pela equipe da CEC durante os anos de 2007-2008.

#### 2.1.4 Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais.

Durante o período de 2009 a 2010 a competência de desenvolver uma política de educação escolar quilombola esteve sob a competência do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais, vinculado ao DEDI. Durante esse período, no qual foram realizados, por meio da NEREA/DEDI/SEED, nove eventos abordando questões pertinentes as políticas públicas educacionais em comunidades quilombolas, história e cultura quilombola no Paraná e formação de professores de escolas quilombolas, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Plano de Ações de Políticas Públicas Quilombolas do Estado do Paraná;
- b) Tabelas de diagnóstico quilombola;
- c) Planejamento de ações do NEREA – 2009-2010;
- d) Planejamento do DEDI – 2008-2010;
- e) relatório inconcluso do II Seminário Panorama Quilombola: Educação Quilombola e Políticas Públicas Educacionais, realizado nos dias 28 a 31 de maio de 2010 (ANEXO 13);
- f) Relatório de Ações do NEREA – 2009-2010;
- g) Sistematização da Oficina de Educação Escolar Quilombola no VII Encontro de Educadores Negros (ANEXO 14).

Além dessas fontes, foram analisados documentos impressos e midiáticos produzidos durante o processo de reconhecimento quilombola no Paraná e relatos orais constituídos em sessões de entrevista com quilombolas e agentes públicos envolvidos no levantamento quilombola no Estado.

Entre os documentos analisados, destacam-se:

- a) o material impresso e em vídeo do Movimento de Apoio a Comunidade da Invernada Paiol de Telha;
- b) os relatos de trabalho de campo da Prof.<sup>a</sup> Clemilda Santiago Neto, que coordenou o trabalho de campo no levantamento de comunidades quilombolas;

Por fim, com a finalidade de perceber as intensões de alguns eventos realizados pela SEED no referido período, levou o pesquisador a investigar no

Sistema de Capacitação da Educação (SICAPE) da SEED, o registro, programação e objetivos de eventos relativos à questão quilombola realizados pela SEED no período de 2006 a 2010.

Após a seleção dos documentos escritos e orais disponíveis para análises e, principalmente, após as considerações apresentadas durante o exame de qualificação que indicaram que o rumo da pesquisa deveria ter como centralidade a análise da experiência de construção da política pública de educação escolar quilombola, as seguintes questões se apresentaram: Como discorrer sobre uma trajetória da qual se é partícipe sem cair na mera narrativa do vivido? Como estruturar uma narrativa que, sem perder o caráter analítico, contemple as diversas fases da experiência vivida e contribua para quilombolas, mediadores e gestores potencializarem a implementação de políticas de educação escolar quilombola? Diante dessas questões procedeu-se a escolha de referenciais teóricos que possibilitassem a apreensão do objeto de pesquisa numa dupla perspectiva: 1) da dinâmica da emergência e formulação e execução da política pública e 2) das experiências individuais e coletivas que corroboraram para a construção de ações relativas à política pública de educação escolar quilombola. Nesse sentido, dois conjuntos de categorias foram utilizados para abordar as dimensões acima explicitadas, um referente à teoria política do reconhecimento social para analisar as motivações que levaram os sujeitos coletivos a dirigirem demandas específicas ao poder público e outra referente ao Ciclo Vital das Políticas Públicas, com a intenção de abordar a trajetória da política de educação escolar quilombola.

## 2.2 ABORDAGEM DAS MOTIVAÇÕES COLETIVAS QUE PAUTARAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Ao abordar a origem das demandas educacionais quilombolas procura-se reconstruir o processo pelo qual a questão quilombola é incluída na agenda política do governo a partir de demandas do movimento social negro. Nessa perspectiva a origem dessas demandas é apresentada a partir de motivações que não se encontram apenas na esfera dos interesses de ordem material, mas, sobretudo, de ordem moral. Tal perspectiva baseia-se no referencial da teoria política do reconhecimento de Axel Honneth.

Utilizando a psicologia social de George Mead para dar um conteúdo

materialista e empírico à teoria do reconhecimento de Hegel, na qual a formação da identidade humana (Eu) “está ligada à pressuposição de reconhecimento recíproco entre dois sujeitos” (HONNETH, 2009, p. 119), o autor propõe uma estrutura das relações sociais de reconhecimento baseada nas dimensões de dedicação afetiva, de reconhecimento jurídico e de estima social que teriam, respectivamente, como formas de reconhecimento as relações primárias de amor e amizade, as relações jurídicas de partilha de direitos comuns e as relações sociais simétricas de estima entre os sujeitos, conceituadas pelo autor como solidariedade. A relação individual prática dos sujeitos sociais nessas dimensões corresponderiam à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima.

Segundo Honneth (2009), quando ocorrem determinadas formas de desrespeito – sejam elas de maus-tratos corporais, sejam de privação de direitos ou degradação de determinadas formas de vida diante de uma hierarquização social de valores – é prejudicada a estima social que faz com que determinado sujeito ou coletivo se reconheça como possuidor de valores sociais e condições simétricas de participação na sociedade. A vergonha moral provocada quando “seus parceiros de interação ferem normas cuja observância o fez valer como a pessoa que ele quer ser conforme seus ideais de ego” (HONNETH, 2009, p. 223) podem gerar reações emocionais nas quais, “a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento” (Ibid, p. 224).

É sob essa perspectiva que se aborda a mobilização dos MSNs, que, em um contexto político favorável inseriram demandas relativas à valorização da presença negra no Paraná e que acabaram por dar novas características ao processo de reconhecimento quilombola que vinha ocorrendo no Estado. Por processo de reconhecimento:

o movimento de passagem do desconhecimento à constatação pública de uma situação de desrespeito que atinge uma determinada coletividade, do que decorre a admissão de tal coletividade como sujeito (político e de direito) na esfera pública e de tal reconhecimento como algo que deve ser sanado e reparado. (ARRUTI, 2006, p. 45).

Na perspectiva aqui assumida, tanto a luta por reconhecimento da população negra, quanto o processo de reconhecimento quilombola são abordados a partir de uma narrativa histórica baseada em entrevistas realizadas com militantes do movimento social negro de Curitiba, e de documentos diversos sobre os projetos de levantamento das comunidades quilombolas no Paraná.



### 2.3 ABORDAGEM DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE DAS DINÂMICAS DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao definir a política pública de educação escolar quilombola como foco de análise é necessário explicitar qual a definição de política pública está sendo adotada, visto que esse conceito sofre alterações de acordo com os objetos de investigações que utilizam esse conceito.

Segundo Melo (1999):

A área temática recoberta pelo que se passou a denominar de políticas públicas abrange um conjunto bastante heterogêneo de contribuições. Esse conjunto pode ser algo arbitrariamente desagregado em três subconjuntos de trabalhos. O primeiro subconjunto toma como objeto o regime político, instituições políticas ou o Estado brasileiro em termos de seus traços constitutivos, para investigar uma política específica. O segundo subconjunto de trabalhos engloba trabalhos sobre políticas setoriais que combinam a análise do processo político com a análise das problemáticas internas às próprias áreas setoriais. O terceiro subconjunto consiste nas análises de avaliação de políticas. (MELO, 1999, p. 66-67).

Enquadrando-se no segundo subconjunto de pesquisas o conceito aqui utilizado refere-se a um amplo processo que engloba desde a emergência de uma determinada problemática ao campo de formulação de soluções, até as ações de implementação das alternativas formuladas. Esse processo é marcado tanto por interações de diversos atores com interesses específicos que procuram fazer o convencimento político para a adoção de uma determinada ação pública, quanto influenciado pelas mudanças na estrutura do Estado e pelas dinâmicas próprias de de instâncias decisórias e de execução. Ao referirem-se a dimensões tão diversas utiliza-se aqui a perspectiva do ciclo vital das políticas públicas.

Segundo Vazquez (2008), o esquema do ciclo vital das políticas públicas foi proposto por Harold Laswell, com a finalidade de apreender as diversas fases que abarcam as políticas públicas desde a identificação do problema até a avaliação das ações voltadas a solucionar esse problema, e posteriormente foi sendo ampliada por outros pesquisadores. Para fins de sistematização e análise das políticas públicas de educação escolar quilombola, consideram-se as seguintes fases propostas por Kingdon (2003) para analisar as políticas públicas de saúde e transporte do governo norte-americano: a) formação da agenda; b) especificação de alternativas; c)

escolha dominante entre as alternativas disponíveis; e d) implementação da decisão.<sup>19</sup>

A partir desse referencial, a formulação de políticas públicas<sup>20</sup> é um processo em que atuam fluxos de problemas (substanciados por indicadores, crises, eventos e *feedback* das políticas e dos programas existentes), soluções (baseadas na viabilidade técnica, aceitação pela comunidade de especialistas e custos toleráveis) e de política (humor favorável, forças políticas e mudanças de governo), conforme o fluxograma 1.

Esses três fluxos geralmente atuam de forma desarticulada, não havendo necessariamente uma ligação causal entre eles. O fluxo de problemas refere-se a dinâmica em que uma questão social passa a chamar a atenção do governo por meio de indicadores, crises ou pelo *feedback* de ações de governo.

O fluxo das soluções não possui necessariamente um vínculo com o fluxo de problemas, pois “As pessoas não necessariamente resolvem problemas [...] Em vez disso, elas geralmente criam soluções e, então, procuram problemas para os quais possam apresentar suas soluções” (KINGDON, 2003 apud CAPELLA, 2005, p. 26). Esse fluxo refere-se ao processo em que, por meio de disputas e interações, ideias são selecionadas para serem consideradas pelos atores participantes do processo decisório.

Por fim, o fluxo político refere-se à dinâmica da arena política, onde as seguintes questões interferem na construção da agenda governamental:

- a) “clima” político:<sup>21</sup> refere-se a uma situação na qual ocorre um compartilhamento contextual de questões entre diversas pessoas. Quando uma questão está presente em uma pauta comum de discussão e está entre as preocupações das pessoas, o “clima” é favorável ao surgimento de ideias que podem vir a compor a agenda governamental;
- b) existência de forças políticas organizadas (movimentos sociais, partidos políticos que podem consensuar ou divergir sobre determinadas

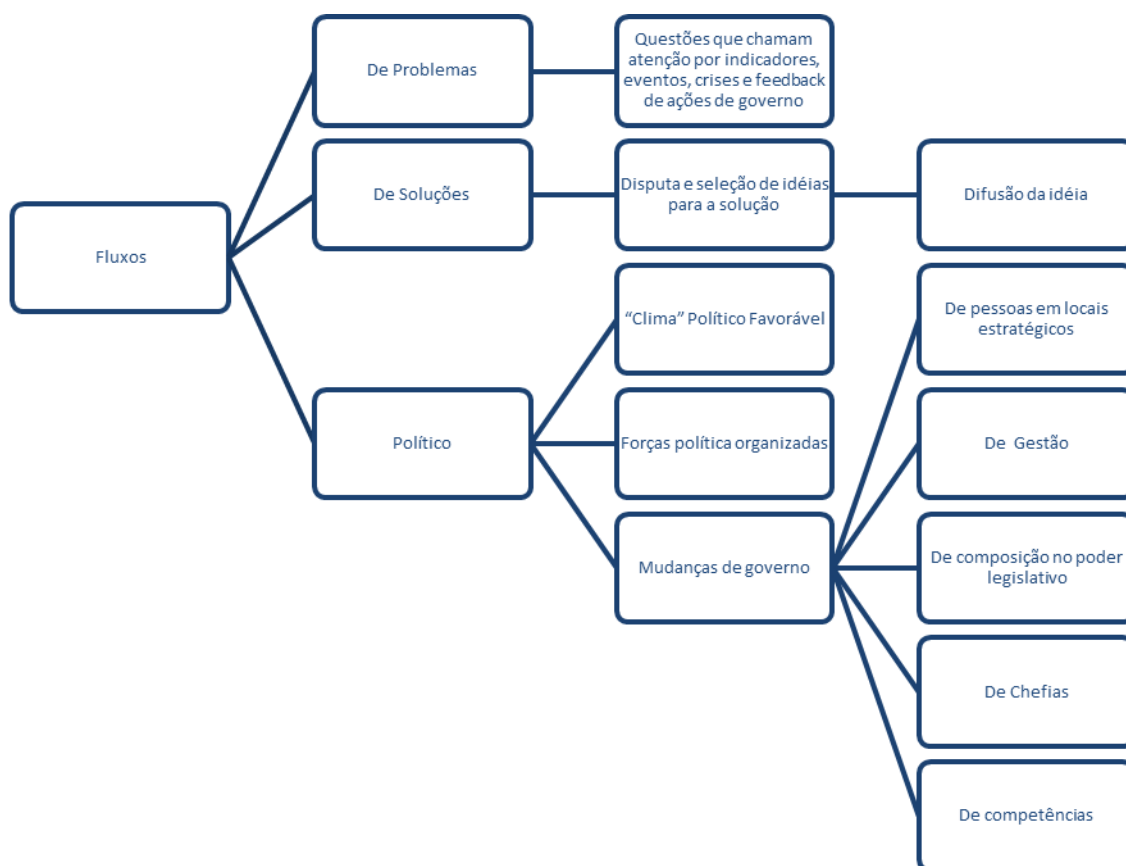
<sup>19</sup> Para uma análise de estudos referentes a modelos decisórios e de implantação, ver Viana (1988) e Medina (1987). Para uma síntese dos modelos de avaliação para políticas públicas, ver Almeida e Rebelatto (2006).

<sup>20</sup> Para uma análise sobre a formulação de políticas públicas a partir do referencial de Kingdon, ver Capella (1995).

<sup>21</sup> Essa categoria deriva do conceito de “*national mood*” de Kingdon (2003), traduzido por pesquisadores (VIANA, 1987; CAPELLA, 1995) como “humor” ou “clima” nacional, devido ao enfoque federal dado ao autor. Sem desconsiderar a aplicação instrumental do conceito, opta-se por traduzi-lo como “clima” político, devido ao enfoque estadual dessa pesquisa.

questões, favorecendo ou prejudicando a elevação de uma questão à condição de problema a ser incorporado pela agenda governamental;

- c) mudanças de governo: quando mudanças de pessoas em locais estratégicos; mudanças de gestão; mudanças na composição do Poder Legislativo; mudanças de chefias e mudanças de competências podem afetar a agenda governamental.



FLUXOGRAMA 1 - FLUXOS DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO KINGDON

FONTE: Elaboração do autor a partir de CAPELLA (1995)

Ainda segundo esse referencial, utiliza-se o conceito de janelas de oportunidades políticas elaborado por Kingdon (1995), que refere-se à contextos, onde, seja em decorrência de eventos (crises, catástrofes, etc.) ou das mudanças de governo, os três fluxos podem articular-se e abrirem-se oportunidades para direcionar a atenção sobre um determinado problema público ou defender a inclusão de alternativas possíveis aos problemas existentes.

Além das dinâmicas dos fluxos e das janelas de oportunidades políticas as

distintas atuações dos atores envolvidos pode influenciar a construção da agenda. Na pesquisa aqui realizada, os atores podem ser classificados conforme sua relação com o governo, como:

- a) atores governamentais: alto *staff* da administração (governador, secretários e políticos nomeados a cargos), funcionalismo público e tores do Poder Legislativo;
- b) atores não governamentais: grupos de pressão (movimentos sociais e sindicais, ONGs) e interesses (grupos ligados a interesses econômicos e profissionais); acadêmicos; mídia; partidos políticos, participantes de eleições e opinião pública (VIANA, 1988, p. 7).

Quanto à sua capacidade de influenciar na construção da agenda, são definidos como:

- a) atores visíveis: aqueles que possuem visibilidade e atenção pública – como o alto *staff* da administração, candidatos a cargos eletivos e participantes do processo eleitoral, deputados, grupos de pressão / interesse e mídia – possuem maior capacidade de interferir positiva ou negativamente na formação da agenda;
- b) atores invisíveis: funcionalismo público, acadêmicos, pesquisadores, consultores e assessores parlamentares, não possuem tanta capacidade de interferência na construção da agenda, mas são determinantes na especificação das alternativas.

Merece destaque ainda, no que se refere aos atores, aqueles que Kingdon denomina de empreendedores de política (*Policy Entrepreneurs*), que, estando em qualquer uma das posições, são hábeis em impor suas ideias e influenciar o processo decisório. Segundo Capella:

O empreendedor é o indivíduo especialista em uma determinada questão, geralmente com habilidade em representar idéias de outros indivíduos e grupos; ou ainda que desfruta de uma posição de autoridade dentro do processo decisório, característica que faz com que o processo de formulação de políticas seja receptivo a suas idéias. (CAPELLA, 2006, p. 31).

Para a análise da experiência dos atores envolvidos na construção da política pública de educação escolar quilombola, além da posição que ocupa nesse processo, utiliza-se categorias dos referenciais teóricos da sociologia da experiência e da sociologia política do reconhecimento, numa perspectiva de explicitar as

dinâmicas conflitivas que perpassam as lógicas de atuação de indivíduos e coletivos na construção da referida política.

### **3 A LUTA POR RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA PARANAENSE: DA INVISIBILIDADE AO PARANÁ NEGRO**

#### **3.1 POPULAÇÃO NEGRA E IDENTIDADE PARANAENSE**

A origem da presença negra no Paraná está diretamente associada à expansão das frentes de mineração na Capitania de Paranaguá e na Freguesia de Iguape rumo ao Rio Ribeira, onde se estruturou uma “sociedade escravista amparada no uso de mão de obra dos índios e dos africanos, ou de seus descendentes e mestiços” (IANNI, 1988). A mudança de uma economia baseada na mineração do ouro para a pecuária não provocou muitas diferenças em relação à utilização da mão de obra escrava, que no século XVIII compunha de 20% a 25% da população. Entretanto, a presença negra no Paraná não pode ser estimada apenas com base em dados relativos à escravidão, visto que devemos considerar também os índices relativos aos libertos, sobretudo no final do século XIX.

Apesar desse histórico, que permite afirmar a participação e a presença negra na história paranaense, um processo que se inicia com a “morigeração da sociedade”<sup>22</sup>, paranaense se articula à invenção da identidade paranaense durante o século XX e produziu uma invisibilização da população negra nos discursos oficiais sobre a composição étnica estadual. Esse fato, entretanto é expressão local de uma dinâmica que vinha ocorrendo em escala federal.

A consolidação do regime republicano no Brasil associou um gradual reordenamento econômico à estratégia de adequação populacional aos processos produtivos. Nesse contexto, em que, conforme Azevedo (1987, p. 51), “um conjunto de táticas de controle e de disciplina seria aplicado a fim de atingir no futuro o tão sonhado tempo do progresso”, a definição de um tipo étnico nacional passava a fazer parte das preocupações de parlamentares e intelectuais que se apropriaram de teorias raciais “de forma crítica e seletiva, segundo os interesses políticos e culturais das camadas letradas preocupadas em articular os ideários estrangeiros à realidade local” (VENTURA, 1991, p. 60).

Nesse processo, o ideal do branqueamento e uma política de imigração

---

<sup>22</sup> Como desenvolve Pereira (1996) ao abordar o ordenamento jurídico e econômico do Paraná durante o período de 1829 a 1889, esse processo se caracterizou pela proibição de diversas manifestações culturais, bailes, lunduns e danças, a fim de imprimir outro ideário, de acordo com as concepções de ordem e civilidade.

articularam-se ao liberalismo político e econômico. Como destaca Thomas Skidmore no que se refere à nacionalidade:

No fim da década de 80, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelhava-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam os interesses da elite. (SKIDMORE, 1989, p. 154).

As inscrições regionais dessa dinâmica envolve a produção das identidades estaduais, que no Paraná está diretamente relacionada ao paranismo<sup>23</sup> e ao Movimento Paranista. Segundo Camargo (2007), o paranismo, como conceito estético-ideológico, foi

o resultado de um longo processo de formulação de uma imagem do Paraná posteriormente à sua emancipação política, ocorrida em 1853, e à grande onda imigratória verificada entre 1860 e 1880. Um processo persistente que procurou elaborar uma visão simbólica diferenciada da nova província em relação às outras regiões do Brasil e que se define também por sua interpretação das formas modernas em arte. (CAMARGO, 2007, p. 8).

O principal intelectual paranista foi Romário Martins que, ao tratar da especificidade populacional paranaense, na obra *História do Paraná*, minimizava a presença negra no estado e valorizava a imigração como elemento responsável pela “evolução étnica” que então vinha ocorrendo no Paraná. Na referida obra, Martins argumenta<sup>24</sup> que, devido à baixa incidência populacional negra decorrente da pouca mão de obra utilizada na pecuária – atividade produtiva predominante no estado até final do século XIX - apenas os elementos indígenas e ibéricos tiveram importância na composição étnica da população paranaense, que no contexto do início do século XX estaria passando por uma evolução diante das trocas matrimoniais entre os mestiços do colonizador ibérico e do indígena com elemento europeu “puro” oriundo de imigrações. É a partir dessa tese em que o imigrante é considerado o elemento *morigerado*<sup>25</sup> da sociedade paranaense, que se deve compreender a projeção do *futuro paranaense* expressa da seguinte forma no manifesto paranista redigido por

<sup>23</sup> A definição desse conceito, entretanto, só ocorreu em 1927, com a criação do Movimento Paranista, formalizado institucionalmente no Centro Paranista, cujo manifesto de origem, datado de 1927 e baseado no positivismo, apresenta como objetivo a promoção do progresso e da civilização no estado do Paraná, por meio do estímulo ao conhecimento.

<sup>24</sup> Tais argumentos são desenvolvidos nos capítulos *Fatores étnicos fundamentais e Novos fatores étnicos*, da obra mencionada.

<sup>25</sup> “Morigerados eram aqueles que compartilhavam do ideário da positividade do trabalho e da acumulação. Também eram morigerados aqueles que sabiam comportar-se dentro de determinadas regras de etiqueta consideradas civilizadas.” (PEREIRA, 1996, p. 12).

Romário Martins:

Cremos nós, porém, para satisfação do nosso amor ao Brasil e ao Paraná, que das matrizes étnicas do paranaense de hoje não sairá a onça, mas o homem: o paranaense do futuro, com a eugenia de toda as raças e com os sentimentos altos e generosos de nossa primeira formação histórica para pôr a serviço da humanidade todas as imensuráveis forças e riquezas naturais de nosso território e realizar o tipo ideal paranista, – da vontade realizadora da cooperação fraternal, da cultura generalizada, da beleza física e moral – de um Paraná erguido no ápice de sua grandeza. (MARTINS, s/d, p. 4).

É importante salientar que além de sua produção historiográfica, Romário Martins exerceu forte influência política nas primeiras décadas do século XX, contexto em que foi deputado estadual por oito mandatos e Diretor do Departamento de Agricultura do Paraná na gestão de Afonso Camargo (1928-1930).

A atuação política e intelectual de Romário Martins corresponde ao período de transição de uma economia baseada na pecuária para uma economia baseada na exploração da madeira e da erva-mate, e em um contexto em que além da definição territorial<sup>26</sup> a regulamentação da população apresentava-se como uma das preocupações de primeira ordem da elite paranaense.

Outro intelectual que exerceu influência política direta no contexto da produção de sua obra, e que veio a fortalecer as teses do paranismo foi Wilson Martins que foi assessor de gabinete de Manoel Ribas – interventor do Estado após a Revolução de 30 - durante os anos de 1943 e 1944 e do governador Bento Munhoz da Rocha durante o mandato de 1950 a 1955.

Sua obra *Um Brasil diferente* é fruto desse último período, em um contexto em que as dinâmicas de colonização do norte “pioneiro” – colonizado pelos paulistas – e do sudoeste paranaense – colonizado pelos gaúchos com o apoio de Vargas – colocavam novamente na pauta do governo a necessidade de reforço da identidade paranaense. Salienta-se que esse foi um momento em que se comemorava o centenário da emancipação do Estado (1954). Como destaca Oliveira (2005, p. 8), os discursos do então governador do Estado “se coadunam com as preocupações reveladas por Wilson Martins em seu trabalho”.

---

<sup>26</sup> “A definição e a afirmação da territorialidade paranaense sempre incomodava a elite. Com vida autônoma recente, o Estado foi desmembrado da 5ª Comarca de São Paulo, em 1853, enfrentando, desde então, problemas na definição de sua territorialidade. Em vários momentos, sua espacialidade foi ameaçada. O desenho dos limites foi sempre questionado. O Paraguai reivindicava terras paranaenses. A Argentina também na questão de Palmas. Em 1912 uma guerra foi travada com Santa Catarina pela região do Contestado. Em 1943, Getúlio Vargas cria o Território do Iguaçu, extinto em 1946, depois de uma extraordinária mobilização da elite.” (Iurkiv 127)



Em *Um Brasil diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná*, Wilson Martins substitui o referencial das teorias racistas que fundamentaram Romário Martins pela perspectiva da aculturação. Como afirma Oliveira (2005, p. 5), “a ambição de Wilson Martins era escrever, para o sul do Brasil, aquilo que Gilberto Freyre havia realizado para o Brasil como um todo em *Casa Grande e Senzala*”.

Entretanto, se em âmbito federal a obra de Freyre articulou-se a uma política de integração alicerçada em um discurso oficial baseado no mito da democracia racial<sup>27</sup>, o impacto político da obra de Wilson Martins foi a invisibilização da população negra no discurso oficial sobre a identidade paranaense. Para o autor a presença negra no estado teria sido insignificante, visto que no Paraná teria predominado uma escravatura urbana sem a presença das plantações agrícolas predominantes em outros estados. Para ele “o negro, sem o dinamismo reprodutivo que se observou em outras províncias brasileiras, sempre sofreu, e continua sofrendo, no Paraná, da tendência de desaparecer” (1989, p. 133). Em contraposição, mesmo não tendo um percentual tão expressivo em relação ao total da população (cerca de 10%), a presença do imigrante era mais significativa na constituição do futuro paranaense devido à influência cultural que exercia. Nesse sentido, o Paraná apresentava-se como um *Brasil diferente*, onde a mestiçagem deveria ser entendida como uma mistura de “elementos diversos da raça branca” que se submeteriam à nacionalidade brasileira. Como afirma Martins:

Assim é o Paraná. Território que do ponto de vista sociológico acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português, e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira. Inimigo dos gestos espetaculares e das expansões temperamentais, despojados de adornos, sua história é a de uma construção modesta e sólida e tão profundamente brasileira que pôde, sem alardes, impor o predomínio de uma idéia nacional a tantas culturas antagônicas (MARTINS, 1989, p. 446)

Os argumentos e a influência políticas de Romário e Wilson Martins contribuíram para invisibilizar a participação da população negra no Paraná na constituição da identidade estadual e, conseqüentemente para marginalizá-la, tal como ocorreu nos demais estados do Sul do país, como destaca Leite (1996, p. 6):

---

<sup>27</sup> O conceito de Mito da Democracia Racial foi formulado por Florestan Fernandes em sua defesa de tese de titular da cadeira de Sociologia I da USP para contrapondo-se às ideais defendidas por Gilberto Freyre, nas quais a escravidão era apresentada pelo prisma das relações harmoniosas, transformando em dado um padrão ideal de relação racial. É importante destacar, entretanto, que nem os culturalistas adeptos das idéias freireanas, nem materialistas da sociologia crítica equalizavam as demandas do MSN, pois como afirma Guimarães (1999, p.85)

Esquecidos pelas políticas públicas e pelas pesquisas científicas, os negros deixaram de fazer parte, ou talvez nunca fizeram, do perfil étnico da região Sul, de sua identidade. Ou porque foram invisibilizados pelas várias formas de representação literária e política ou porque foram segregados social e espacialmente, de modo a serem tratados como não existentes.

A invisibilização da população negra nos discursos oficiais sobre as identidades dos estados do sul, caracteriza-se como uma forma de desrespeito, na medida em que lhes imputou tanto a privação de direitos, quanto um rebaixamento da estima social pelas diversas formas de ofensa nas quais se expressa o racismo. E esse desrespeito projetou formas contextualizadas de luta por reconhecimento que posteriormente contribuíram para dar visibilidade às comunidades quilombolas paranaenses.

### 3.2 A LUTA POR RECONHECIMENTO DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO

Se em âmbito nacional o questionamento dos ideais de branqueamento e mestiçagem foram um dos focos de mobilização dos MSNs, no Paraná esse processo agregou a luta por reconhecimento da sua própria existência, visto que a versão paranista da mestiçagem que compunha o discurso oficial de identidade paranaense a partir de Wilson Martins excluía a presença negra. Verifica-se, apesar disso, que a organização desse movimento no Paraná, e em específico em Curitiba, esteve estreitamente ligada à dinâmica nacional de organização dos MSNs e de denúncia do racismo e dos efeitos ideológicos do Mito da Democracia Racial.

Baseando-se em Lopes, Souza e Cruz (no prelo), a partir de entrevistas realizadas com ativistas do MSN de Curitiba, percebe-se que a formação do MSN na capital paranaense está associada a um processo de organização vinculado à Igreja Católica, sobretudo ligado aos seguintes acontecimentos: 1) à dinâmica preparatória da realização da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM)<sup>28</sup> realizado em 1979; 2) à realização do Seminário de Teologia Negra em 1980<sup>29</sup> e

<sup>28</sup> Também conhecida como Conferência de Puebla, a III Conferência da CELAM propunha uma pastoral libertadora e popular, com ações evangelizadoras nas quais a Igreja deveria conhecer a realidade latino-americana. Nesse contexto em que alguns presbíteros foram convocados pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) para analisarem a situação da população negra no Brasil com a finalidade de encaminharem contribuições para o documento de preparação para a referida conferência. (ARAUJO, 2009, p. 2) Esse contexto deu origem a organização do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) que teve forte atuação em Curitiba durante a década de 1980

<sup>29</sup> - Seminário do qual derivou a organização dos Agentes de Pastoral de Negros (APN).

3) a aprovação do Centenário da Abolição, (Ouvi o clamor deste Povo) como tema da Campanha da Fraternidade de 1988.

Conforme as/os ativistas entrevistadas/os, as duas organizações mais ativas e com visibilidade em Curitiba na década de 80 foram o GRUCON (existente desde 1979) e Agentes de Pastoral Negros (APNs), desde 1988. Muitos dos integrantes das APNs fundaram, no início da década de 1990 a Associação Cultural de Negritude e Ação Popular dos Agentes de Pastoral Negros (ACNAP).<sup>30</sup>

Em contraposição ao processo de invisibilização da população negra paranaense, diversas ações de formação para valorização da cultura negra e da autoestima dos negros eram realizadas em Curitiba. No contexto da Campanha da Fraternidade de 1988, muitos seminaristas negros e brancos ligados às APNs se reuniam para discutir o tema da campanha em diversos espaços da cidade e contavam com a contribuição de ativistas do GRUCON para fazer formação política sobre relações étnico-raciais.

Conforme é possível perceber a partir de Lopes, Soares e Cruz (no prelo), essas organizações desenvolviam estratégias variadas em sua atuação: realização de “Grandes Feijoadas” em salões paroquiais com finalidade de aglutinar negros;<sup>31</sup> reuniões com temas variados, como a “*desigualdade racial e a ditadura*”,<sup>32</sup> como espaços de reconhecimento e vivência entre as famílias negras e campanhas como a “*Negro Sim*” que tinham como objetivo reforçar a identidade negra de forma positiva. Em decorrência da atuação dessas primeiras organizações, surgiram diversas organizações ao longo da década de 1990 atuando em diversas áreas<sup>33</sup>e

<sup>30</sup> Os atores lembraram que, na década de 1980, existiam outras instituições, organizadas ou não, que problematizavam o racismo. Grupo Acotirene e Associação Omo Aiê.

<sup>31</sup> Estas feijoadas chegaram a mobilizar 800 pessoas todos os anos. Atualmente segundo membros da ACNAP/APNs estas feijoadas mobilizam aproximadamente 350 pessoas e ainda acontecem em salões paroquiais.

<sup>32</sup> “O nosso povo sempre estava nas prisões’, comenta uma ativista. Então tinha que se escolher entre ‘a Igreja ou prisão’. A Igreja por ‘representar um segundo poder era um lugar mais seguro’. Era uma ‘estratégia de resistência’ procurar este perfil de espaço.” (LOPES; SOARES; CRUZ, no prelo).

<sup>33</sup> Grupo Iyá-cobiodé (Grupo composto por mulheres negras que debatiam entre vários temas a situação do mulher negra e a da cultura negra). Posteriormente o Grupo muda de nome e vem a se chamar “Baluarte Negro”); Grupo Ilu Aiê Odara (com ênfase na questão da religiosidade afrobrasileira). Na ACNAP, “Escolhido a Dedo” (Grupo que trabalhava com a valorização da estética negra (corpo e penteados) e roupas afrobrasileiras); “Xirê” (Grupo Cultural que trabalhava com teatro, dança e música na valorização da cultura negra. Grupo Ka-naombo (na época do seu surgimento trabalhava com dança e arte motivando a construção de uma identidade positiva para crianças e adolescentes negras/os da Região do Sítio Cercado). Grupo Utamaduni (que trabalhava com cultura negra e dança afro) “Coletivo de Mulheres Negras” do GRUCON (que desde 1992 se reuniam no centro de Curitiba, num ateliê de costura onde discutiam a problemáticas das mulheres negras); grupos de jovens negras/os universitários (que se

com ações específicas.

Identificados pela condição de negação de seu reconhecimento social, em virtude das diversas formas de desrespeito de ordem jurídica – na medida em que a cor da pele é motivo para um acesso diferencial aos direitos sociais – e de rebaixamento da autoestima através de situações de racismo, as organizações negras formaram comunidades capazes de gerar uma “luta coletiva por reconhecimento”, tal qual foi defendido por Honneth (2009) ao destacar os motivos morais que mobilizam os movimentos sociais contemporâneos. As ações dessa luta coletiva por reconhecimento constituíam em si um elemento de reposição da estima social afetada, pela relação de solidariedade estabelecida no interior do grupo e na medida em que demonstram publicamente “a propriedade cujo desrespeito é experienciado como uma vexação” (HONNETH, 2009, p. 260).

Além das feijoadas e reuniões nas quais o MSN discutia a situação da população negra, exemplo significativo de ações voltadas a reposição da autoestima afetada são as atividades educativas desenvolvidas por grupos culturais como o Grupo Ka-naombo da ACNAP<sup>34</sup>.

À medida que criou um projeto pedagógico antirracista fundamentado na história e cultura africana o MSN se contrapõe às formas de negação do reconhecimento social explícitas no processo de invisibilização da população negra característico dos discursos oficiais sobre a identidade paranaense.

Em um período no qual o contexto transnacional de ação<sup>35</sup> dos movimentos antirracistas possibilitou a criação de medidas de Estado para a Promoção da

---

mobilizavam na construção do 1.º SENUN- Seminário Nacional de Universitários Negras/os cujo tema era: “Negros, quadros brancos te refletem”); Coletivo de Educadores no Combate ao Racismo da APP- Sindicato dos Educadores em Educação no Paraná (que realizava formação de professoras/es na área de relações raciais). Nesta época surgiram ainda em Curitiba lideranças do MNU- Movimento Negro Unificado e continuava a atuação de integrantes da ACNAP, coordenando grupos de base, cujo enfoque eram debates políticos na área das desigualdades sociorraciais que aconteciam em salões paroquiais em diversos bairros da cidade de Curitiba.

<sup>34</sup> “O Projeto Ka-naombo foi apontado (pelas/os ativistas negras/os) como sendo muito importante na década de 90, na luta do MNS na valorização da educação para afrodescendentes a partir uma proposta pedagógica construída a partir das experiências das/dos atoras/es ativistas naquele momento. Pois, identificaram que muitas das crianças negras daquela região para além da vulnerabilidade social, estavam em desvantagem educacional na educação formal em função, de que, segundo as/os atoras/es, estas eram discriminadas por serem negras nas escolas da região. Lá, portanto, no final da década de 90 e início década de 2000, tentou-se consolidar o Projeto Ka-naombo com apoio pedagógico específico para crianças negras matriculadas em escolas públicas próximas da sede do Projeto. No contra turno, estas crianças recebiam aulas sobre história da África e cultura africana, contos africanos, capoeira, dança afro, etc.” (LOPES; SOARES; CRUZ, no prelo)

<sup>35</sup> Por contexto transnacional de ação, compreende-se a partir de Costa (2006) um conjunto variado de dinâmicas que abrangem atores, estruturas de ação e discursos que se constituem temas, estratégias e objetivos que não se circunscrevem em um Estado-nação particular (124-125).

Igualdade Racial<sup>36</sup> o movimento social negro contribui para dar visibilidade a presença negra no estado e inserir na agenda política de estado ações voltadas a sua valorização e inclusão nos discursos oficiais sobre a composição étnica do Paraná.

No Paraná esse contexto, que redundou na mobilização do MSN em torno da demanda de implementação do novo texto do artigo 26 A da Lei n. 9.394/06, marcou uma mudança do discurso oficial sobre a identidade étnica paranaense, que teve no reconhecimento da presença negra condição fundamental para atender a referida legislação. É o que se percebe no documento final do I Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná, proposto e executado pelo Fórum de Entidades Negras do Paraná com o apoio do governo do Estado em 2004, onde os participantes declara-se que

A sociedade paranaense ao longo de sua história omitiu a presença e a participação da população negra na construção da economia, história e política do Paraná, instituindo um marco civilizatório europeu, enquanto sua única referência. Esse processo, ao excluir os afro-brasileiros prejudicou a toda a sociedade, na medida em que distorceu valores, conceitos e a própria identidade paranaense, trazendo sérias consequências para o pleno desenvolvimento das potencialidades do conjunto de sua população.

Esse retrato monocromático alijou a população negra dos frutos produzidos por seu trabalho e de seus antepassados. Impondo uma condição de difícil acesso à [sic] políticas públicas, e privadas de educação, saúde e moradia, emprego e renda, cultura, lazer, infra-estrutura, dentre outras, levando assim a uma realidade cruel de exclusão, marginalidade e de invisibilidade da população negra.

É a partir desse panorama que nasce o I Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná, como uma resposta ousada, em ação conjunta entre o Governo do Estado e o Movimento Negro, visando sensibilizar educadores para alterar essa realidade, trabalhar na implementação da Lei 10.639/03, que alterou a LDB (Lei 9394/96), e promover políticas de igualdade racial na educação paranaense. (Carta Negra de Faxinal do Céu, 2004)

Já durante o evento diversos educadores e educadoras presentes, relataram a existência de diversas comunidades negras existentes em seus municípios, fortalecendo a necessidade de efetuar um levantamento dessas comunidades

Nesse sentido, a luta por reconhecimento do MSN contribuiu para inserir o levantamento das comunidades quilombolas na agenda política do governo estadual tanto através do apoio político a propostas que já vinham sendo delineadas por técnicos da estrutura de Estado, como veremos adiante, quanto realizando eventos

---

<sup>36</sup> Dentre essas ações podemos destacar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a sanção da Lei n. 10.639 e a reserva de vagas para afrodescendentes em concurso públicos em diversos estados, entre eles o Paraná.

que tornaram ainda mais evidente a existência de comunidades negras paranaenses.

Dessa maneira, é possível afirmar que no Paraná, a partir do ano de 2004, o processo de reconhecimento quilombola passou a estar relacionado a uma incipiente política de Educação das Relações Étnico-raciais e ao Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira e Africana, visto que para os movimentos sociais negros que pautaram essa política, o levantamento era necessário para a reversão do processo de invisibilização negra e a identificação de seus territórios potencializaria a compreensão das especificidades culturais negras no estado. Esses fatos incidiram sobre a dinâmica que o processo de reconhecimento quilombola vinha adquirindo até então no Estado e marcaram a passagem da desconstrução crítica da hegemonia do pensamento paranista no discurso oficial para a construção de um Paraná Negro<sup>37</sup> a partir do levantamento das comunidades quilombolas.

### 3.3 O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E OS PROJETOS DE LEVANTAMENTO QUILOMBOLA NO PARANÁ

O histórico de luta das comunidades quilombolas no Paraná começou a ter visibilidade a partir do Movimento de Apoio a Comunidade Negra da Invernada Paiol de Telha, criado na década de 1990. Esse movimento que demandava a restituição do território da referida comunidade, demarcou a articulação de um campo pró-quilombo, composto por diversas entidades<sup>38</sup> que tornaram pública a situação de desrespeito às quais as comunidades negras paranaenses eram submetidas.

Contando com a produção de um jornal, um vídeo e uma campanha de arrecadação de donativos, amplamente divulgados por meio das estruturas das

<sup>37</sup> Esse termo foi utilizado inicialmente como título do primeiro documentário sobre o levantamento das comunidades quilombolas do Paraná, produzido pela TV Educativa desse estado em 2005, e posteriormente como título da publicação produzida em 2008 pela FUNPAR, em parceria com o GTCM, e distribuída no mesmo ano para todas as escolas estaduais.

<sup>38</sup> Comissão Pastoral da Terra, APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, Associação Cultural de Negritudes e Ação Popular – (ACNAP), Sindicato dos Bancários de Curitiba, SISMUC, Instituto Afrobrasileiro, Setorial de Negros e Negras do PT, Coletivo de Mulheres Negras. Em Guarapuava: Pastorais da Terra, da criança, Operária, do Menor, Paróquia do Pinhão, Diretório Municipal do PT, Associação de Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão-FATRUP, Sindicato dos Empregados em Empresas de Serviços Públicos e Professores Municipais de Guarapuava e Núcleo Sindical da APP – Sindicato. Fonte: Jornal do Movimento de Apoio à Comunidade Negra da Invernada “Paiol de Telha”, n. 1 Julho/Agosto de 1997.

organizações envolvidas, o referido movimento, articulado a partir do contato de quilombolas do Paiol de Telha com a Comissão Pastoral da Terra de Guarapuava, instaurou um *processo de reconhecimento* das comunidades quilombolas no Paraná. Nesse contexto, a visibilidade provocada pelo movimento de apoio levou a Comunidade da Invernada Paiol de Telha a ser uma das primeiras do Paraná a constar do levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dessa aproximação com o NUER derivaram as pesquisas realizadas por Hartung (2000; 2004) sobre essa e outras duas comunidades (Sutil e Santa Cruz) localizadas no município de Ponta Grossa.

Essa dinâmica originária do Movimento de Apoio a Comunidade Negra da Invernada Paiol de Telha, ocorreu paralelamente ao processo de reconhecimento de comunidades do Vale do Ribeira, onde as ameaças à reprodução física e cultural das comunidades, decorrentes de propostas de construção de barragens na região geraram resistências e organização da população local pela manutenção de seus territórios. Destaca-se, nesse contexto, a criação do Movimento dos Ameaçados pelas Barragens, articulado pela Comissão Pastoral da Terra de Eldorado, que teve, entre outros desdobramentos, a emergência e a visibilidade de um movimento das comunidades remanescentes de quilombo em contraposição aos projetos de construção de barragens.<sup>39</sup>

Essa reação das comunidades do vale do Ribeira que a princípio iniciou-se na porção paulista do vale expandiu-se para além de suas fronteiras com o Paraná. Sob as palavras de ordem “Terra sim, Barragens não” e “Pela Regularização Fundiária do Vale” a mobilização de quilombolas e agentes das pastorais da região, que deu origem ao Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), passou a adotar como uma de suas estratégias a demanda de reconhecimento e a titulação das terras de comunidades quilombolas.

Essa mobilização dos quilombos paulista deu origem ao Inquérito Civil Público n. 05/96, que objetivava identificar as comunidades negras do vale do rio Ribeira de Iguape. Mesmo localizada na margem paranaense do Rio Pardo, a comunidade de João Surá constou dos resultados desse levantamento, ficando,

---

<sup>39</sup> A organização de um movimento social centrado no reconhecimento do caráter peculiar da ocupação territorial negra e imemorial do vale tomou contorno contra a construção de barragens no curso do Rio Ribeira de Iguape ou em outros que interferissem no curso normal do rio (Carril apud ITESP, 2000, p. 112).

entretanto, fora dos procedimentos administrativos de titulação do estado de São Paulo.

Apesar do processo de reconhecimento quilombola no Paraná iniciar-se na década de 1990, sobretudo com o apoio inicial de organizações que faziam mediação política de conflitos fundiários, dentre elas a Comissão Pastoral da Terra, é possível inferir que um projeto de identificação e localização dessas comunidades por parte de agentes do Estado só passou a delinear-se a partir de 2002 e intensificou-se nos anos posteriores, a partir de uma dinâmica em que a interação entre militantes de movimentos sociais negros inseridos ou não na estrutura de estado e a equipe de técnicos pedagógicos da SEED inserem a demanda de levantamento na agenda de governo em um contexto de abertura de janelas de oportunidades políticas.

Essa nova dinâmica do reconhecimento quilombola e as interações e disputas entre novos mediadores foram marcadas por alterações nos projetos de levantamento das comunidades quilombolas, bem como de narrativas diferenciadas sobre as origens desse levantamento que foi executado pelo Governo do Estado durante o período de 2003 a 2008.

### 3.3.1 Atores, janelas políticas e os projetos de levantamento das comunidades quilombolas no Paraná

É possível identificar, através da documentação analisada e de entrevistas realizadas, a existência de dois projetos distintos de levantamento que se originaram na estrutura de Estado: um elaborado entre o período de 2002 e 2003 na SEED, tendo como principal mentora a Prof.<sup>a</sup> Clemilda Santiago Neto, e outro elaborado a partir de 2005 com a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Esses projetos, além de indicar a constituição de locais diferenciados para a execução de políticas públicas relativas às comunidades quilombolas, caracterizam também níveis diferenciados de relações entre os atores envolvidos na inclusão da questão quilombola na agenda governamental.

Como destacado anteriormente, a intensificação do processo de reconhecimento quilombola no Paraná por meio da execução de um levantamento,



esteve diretamente relacionado à constituição de uma política de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Em uma dinâmica na qual o levantamento das comunidades quilombolas era apresentado como elemento fundamental para a visibilização da população negra e para a aplicação da Lei n. 10.639/03, a ativação estratégica de conhecimentos de “base étnico-racial” negra foi utilizado como um dos elementos diferenciais por mediadores que disputaram, no campo das instituições estatais, a autoridade para articular e direcionar ações relativas ao desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a essas comunidades.

A principal atora social desse processo foi a professora Clemilda Santiago Neto, que em 2002 era técnica pedagógica da SEED e, entre outras atribuições, atuava na especificação de alternativas para inclusão curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas estaduais. A constituição de um primeiro projeto de levantamento quilombola é assim descrito por ela:

No ano de 2002, no Departamento de Ensino Médio na Secretaria de Estado da Educação, juntamente com os colegas, Maria Aparecida Bremer e Edson Liohiti, começamos a pensar na inclusão da História e Cultura Afro no contexto da sala de aula e também na questão da historiografia paranaense, onde o material dentro da temática era praticamente inexistente. Passamos então a sistematizar as idéias no papel, como por exemplo: a possibilidade da elaboração de um mapa do Estado do Paraná, onde estivessem contemplados todos os quilombos existentes, quais os municípios paranaenses que teriam estes quilombos? Ou então, quem sabe também a criação de um Parque, um “Memorial da Cultura Afro” onde a as crianças os jovens e adolescentes, enfim, a população paranaense pudesse conhecer a Cultura Afro brasileira e a História dos Negros no Brasil, a História da África, para que a partir da escola se pudesse entender o continente africano e se obter um conhecimento maior de nossas raízes e da ancestralidade africana que se encontra em cada um de nós. (NETO, 2009).

Pode-se inferir, a partir desse relato, que a proposição inicial de levantamento das comunidades quilombolas tinha como foco a educação e, a princípio, é esboçada pela equipe técnica da SEED mantendo um incipiente contato com os movimentos sociais negros organizados.

quando comecei a pensar a questão quilombola não conhecia nenhuma entidade do movimento negro, eu os conheci em um dia de reunião, fui

convidada pelo Romeu<sup>40</sup> para participar e apresentei a idéia que havia colocado no papel juntamente com meus colegas técnicos do Ensino Médio com quem eu trabalhava na época. Pensávamos na questão dos mapas de localização destas comunidades, na cultura e história destas populações para que estivessem sendo trabalhadas na escola como conteúdo nas disciplinas de história, geografia, ciências, a questão das ervas, claro que olhando aqui de Curitiba não tínhamos a real dimensão do trabalho. Em 2003 quem foi para a seed e me ajudou na questão da 10639 foi o IPAD. Depois do primeiro seminário o Movimento Negro começa a discussão de encontros de professores negros e depois ampliaram para todos os profissionais negros que atuam em educação, aí entra também o MNU - YLUAYE ODARA 'GRUCOM 'UNEGRO. (entrevista concedida ao autor no dia 03/12/2012, não publicada).

O contexto político que se configurou a partir do resultado das eleições de 2002 projetou uma janela de oportunidade políticas e um novo campo de possibilidades para emergência de mediadores da questão quilombola. Enquanto no contexto de 1997 a 2002 os mediadores eram, sobretudo, agentes vinculados a grupos de pressão como movimentos sociais e sindicais externos a estrutura do Estado, a partir de 2003 com as mudanças de governo alguns militantes que passaram a assumir cargos em posições estratégicas, e técnicos pedagógicos reposicionados na SEED passaram a ter um papel determinante nessa mediação. Esse é um dado significativo na análise do processo de reconhecimento quilombola, pois essas pessoas foram participantes ativos da construção da agenda política e de especificação de alternativas (KINGDON, 2003), que se encontram na encruzilhada da militância e do exercício da ação governamental.

No que se refere à inserção de pessoas vinculadas ao movimento social negro e que assumiram cargos no governo do Estado do Paraná a partir de 2003, e que exerceram uma forte influência para colocar a questão quilombola na pauta de governo destacam-se: Glauco Souza Lobo e Jayro Pereira de Jesus.

Com uma trajetória que cruza o pertencimento a religiões de matriz africana, atuação no carnaval e a militância no movimento negro do qual é presidente do Instituto Ylu Aiye Odara, Glauco Souza Lobo, em virtude de seu vínculo partidário com o PMDB – sob administrações do qual já havia ocupado os cargos de diretor da Fundação Cultural de Curitiba e Secretário Municipal de Turismo durante o mandato de governador de Roberto Requião –assumiu a função de Coordenador de Incentivo à Cultura, da Secretaria de Estado da Cultura, ocupando uma posição que, articulado com seu perfil de empreendedor de políticas (*Policy Entrepreneurs*), lhe

<sup>40</sup> Romeu Gomes de Miranda, que posteriormente ocupou cargos no governo do estado durante o período de 2006 a 2012, como se destaca adiante.

conferiu uma capacidade de interferir no processo de formulação de políticas públicas, principalmente em contextos de abertura das janelas de oportunidades políticas.

Jayro Pereira de Jesus, teólogo e militante de religiões de matriz africana, fundador da Egbè Òrun Àiyé (Sociedade de Estudos Teológicos e Filosóficos das Culturas Negras) assumiu em 2003 uma assessoria para Assuntos de Racismo, Xenofobia e outras Formas de Discriminação na Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos, que devido a essa posição, passou a deter um papel determinante na especificação de políticas direcionadas a população negra no Paraná.

Entretanto, mesmo nesse contexto em que a inserção de militantes da questão negra em cargos estratégicos no Governo do Estado do Estado possibilitariam a participação dos movimentos sociais negros no desenvolvimento de ações focadas na questão quilombola, o projeto que vinha sendo esboçado desde 2002 não obteve resposta de outras instituições que poderiam abarcar o projeto e acabou sendo executada por meio da SEED. Conforme é possível identificar em Neto (2009):

No ano de 2003, estas idéias [de mapeamento dos quilombos] sistematizadas, como proposta para discussão e a elaboração de um Projeto sobre a História e a Cultura Afro no Paraná, apresentamos para as Entidades do Movimento Negro de nosso Estado, em reunião realizada na cidade de Curitiba.

Em conjunto com estas lideranças decidimos entregar para a Secretaria de Estado da Cultura esta proposta entendendo no momento que este trabalho poderia ser conduzido pela mesma com a participação da Sociedade Civil organizada, mas não obtivemos resposta alguma.

Quando assume como Secretário Estadual de Educação, Maurício Requião de Melo e Silva, e como Superintendente de Educação a Professora Dr.<sup>a</sup> Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, sinalizamos com a proposta ainda para que o então Secretário intermediasse o diálogo com a Secretaria de Estado da Cultura, nesta questão.

O Secretário decidiu que esta discussão deveria permanecer na Secretaria de Estado da Educação por entender que ela seria o local pólo para tratar destas questões e irradiá-las para toda a estrutura de Governo do Estado.

Com a autorização e a assinatura do Secretário de Educação do Estado do Paraná, através da Coordenação de Atividades Complementares/SEED, sob a chefia de Carlos Augusto Soares de Oliveira, começamos o trabalho enviando para as Secretarias Municipais de Educação em todos os municípios paranaenses um ofício solicitando informações sobre a existência ou não de fazendas históricas da época do Brasil colônia e, a permanência no município, de descendentes dos negros que foram escravizados nestas fazendas, ou então da possibilidade da existência de

famílias negras no meio rural, em caso afirmativo qual seria a sua localização e o número de famílias.

É possível inferir então que naquele contexto em que ocorreu a abertura de uma janela política a partir das mudanças de governo, foi a atuação de uma técnica pedagógica situada em um espaço de especificação de alternativas para questões educacionais que conseguiu inserir a demanda de levantamento na agenda governamental. Nesse contexto, então, esboçou-se as seguintes possibilidades para o processo de reconhecimento quilombola:

- a) uma proposta de levantamento das comunidades quilombolas, com a participação do movimento social negro, apresentada à Secretaria de Estado da Cultura com a finalidade de identificação e levantamento de dados históricos e culturais visando a implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, então legitimadas pela sanção da Lei n. 10.639/03, proposta esta que não obteve resposta da SEEC;
- b) a abertura de um processo de solicitação de liberação de um servidor do Estado para assumir uma assessoria para tratar de questões fundiária relativas a questões quilombolas; solicitação que não obteve resposta do governador;
- c) o início de um processo de levantamento de dados sobre a existência de comunidades quilombolas a partir da ação da SEED.

É pertinente questionar por quais motivos as propostas de ações pela SEEC não se efetivaram e por qual motivo elas tornam-se possíveis pela SEED. Talvez a pergunta possa ser colocada da seguinte maneira: como e em quais estruturas é possível efetivar ações relativas aos quilombos em um Estado caracterizado pela concentração fundiária, pela presença de uma forte bancada ruralista e por uma política cultural que privilegia hegemonicamente a presença do imigrante europeu em detrimento das demais etnias?

Apesar da existência de quadros dos movimentos negros ocupando cargos na SEEC e da existência de uma demanda de levantamento pela SEED com a parceria desses movimentos, seja por argumentos relativos ao orçamento<sup>41</sup> ou pela

---

<sup>41</sup> Segundo informações de algumas pessoas que atuaram na Secretaria de Educação no período, um dos fatores da recusa na execução do levantamento teria sido o baixo orçamento da SEEC, que em 2003 foi de R\$ 48.733,980, enquanto o orçamento da SEED foi de R\$ 1.650.880,890 no

difficuldade de desenvolver projetos que se colocam na contramão do discurso oficial hegemônico de formação da identidade paranaense, nenhuma ação pertinente às comunidades quilombolas foi executada pela SEEC no período de 2003/2004. Na área da educação, entretanto, diante de um contexto em que foi sancionada a Lei n. 10.639/03, abria-se a janela de oportunidade política para execução do projeto que vinha sendo esboçado desde 2002 e que contou com o apoio dos movimentos negros.

Evento determinante, entretanto, para inclusão da demanda de levantamento das comunidades quilombolas na agenda governamental foi a realização do I Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná, no município de Pinhão em outubro de 2004. A realização desse encontro marcou a ampliação da participação dos movimentos sociais negros e de outras Secretarias de Estado na proposição e realização de eventos de formação de educadores para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Enquanto no I Seminário de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizado em 2003 a SEED contou apenas com o apoio do IPAD, o Encontro de Educadores Negros foi realizado com o apoio da SEEC, da SEAE e de outras organizações do movimento social negro – GRUCON, Movimento Negro Unificado, IPAD, Instituto Iluayê Odara e Coletivo de Estudantes Negros da Universidade Federal do Paraná. – ampliando a atuação dos grupos de pressão na inserção de demandas relativas à Promoção da Igualdade Racial na agenda de governo.

O EENP possibilitou a circulação de informações sobre as comunidades negras rurais, por meio de relatos dos participantes do evento, fato esse que é apresentado tanto por Neto (2009), como pelo GTCM, como elemento significativo para a realização de visitas às comunidades. Entretanto, enquanto os relatos de Neto (2009) indicam uma relação de continuidade com o trabalho que vinha sendo desenvolvido, os relatórios do GTCM, apesar de exaltarem o ocorrido no evento, sequer mencionam o trabalho que vinha sendo executado na SEED, conforme podemos perceber comparativamente nos documentos abaixo:

Neste encontro os educadores participantes nos passaram informações da existência de famílias negras que viviam em seus municípios no meio rural, seus filhos freqüentando as escolas municipais e também as estaduais.

Começa a surgir então uma listagem de grupos familiares negros no meio rural paranaense, ao visitar estes grupos, os mesmos nos indicam outros e a lista cresce ainda mais.

Inicia-se então a discussão sobre como chegar a estas famílias, qual seria a melhor forma, tomam parte destas discussões; Glauco Souza Lobo/Secretaria de Estado da Cultura, Jayro Pereira de Jesus/Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos e Clemilda Santiago Neto/Secretaria de Estado da Educação, estas discussões nos levaram a decidir a primeira viagem, em novembro de 2004, para conhecimento de alguns grupos nos municípios de Dr.Ulysses, Adrianópolis e Jaguariaíva. (NETO, 2009)

Foi durante o I Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná, em novembro de 2004, chamado pelo Movimento Negro com amplo apoio do Governo do Estado, que as informações trazidas à tona por seus participantes provocaram o conhecimento de um outro quadro e o interesse, pois, os indicativos aumentavam o número de comunidades possíveis para oito ou, quem sabe, até para 10 ainda que não muito bem definidas e(ou) localizadas. O debate havido no encontro criou uma grande expectativa entre os educadores e as Secretarias de Estado da Educação, da Cultura e a Especial para Assuntos Estratégicos, que inicialmente trocando informações, se viram compelidas a conhecer tal realidade, cada qual sob seu enfoque. Na Secretaria da Educação, motivados principalmente, entre outros fatores, pela Lei nº 10639 de 09/01/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental; na Secretaria de Cultura, por um fato novo, um novo “Paraná da Gente”, agora também negro, e na Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos, pela repercussão em sua “Assessoria para Assuntos de Racismo, Xenofobia e outras formas Correlatas de Discriminação”. (GTCM, 2008, p. 18).

Em decorrência dos dados apresentados no I EENP duas ações confirmam a inclusão da demanda de levantamento na agenda de governo: a realização da primeira visita de campo às comunidades indicadas durante o evento e a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura.

Neste encontro os educadores participantes nos passaram informações da existência de famílias negras que viviam em seus municípios no meio rural, seus filhos freqüentando as escolas municipais e também as estaduais.

Começa a surgir então uma listagem de grupos familiares negros no meio rural paranaense, ao visitar estes grupos, os mesmos nos indicam outros e a lista cresce ainda mais. Inicia-se então a discussão sobre como chegar a estas famílias, qual seria a melhor forma, tomam parte destas discussões; Glauco Souza Lobo/Secretaria de Estado da Cultura, Jayro Pereira de Jesus/Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos e Clemilda Santiago Neto/Secretaria de Estado da Educação, estas discussões nos levaram a decidir a primeira viagem, em novembro de 2004, para conhecimento de alguns grupos nos municípios de Dr.Ulysses, Adrianópolis e Jaguariaíva.

Quando retornei estava criado o **Grupo de Trabalho Clóvis Moura, pela Resolução conjunta nº 01/2005 dos Secretários de Estado da Educação/Maurício Requião de Mello e Silva; – Assuntos Estratégicos/Dr Nizan Pereira; – Cultura/Vera Maria Haj Mussi Augusto; – Comunicação Social/Airton Carlos Pissetti; – Meio Ambiente/Luiz Eduardo Cheida – em 05/04/05, para o Levantamento básico das Comunidades Tradicionais Negras e de Remanescentes de Quilombos, existentes no Estado do Paraná.** (NETO, 2009, grifos da autora).

Ressalta-se, nesse contexto a característica de empreendedor de políticas de Glauco Souza Lobo, que diante da articulação de fluxos de problemas (necessidade e demanda de localização das comunidade negras), soluções (existência de um projeto e ação de levantamento) e políticas (clima e forças políticas favoráveis) teve habilidade em aproveitar a janela política que se abriu a partir do EENP e articulou a criação do GTCM.

No mesmo contexto, abriu-se outra possibilidade de articulação da demanda quilombola com a indicação do Prof. Romeu Gomes de Miranda, ex-presidente e membro do Coletivo de Gênero e Raça da APP – Sindicato<sup>42</sup>, a uma assessoria no INCRA, para tratar, entre outras questões, das demandas quilombolas. Tal indicação, entretanto, não se efetivou, pois, segundo relatos do mesmo, não obteve liberação de seu vínculo com o Estado para assumir o cargo.

A criação do GTCM marcou tanto a transferência da condução política do Levantamento, até então esboçado na SEED, quanto à redefinição de seu projeto e objetivos.

A transferência da condução política do levantamento, então coordenado por uma técnica pedagógica da SEED, para uma pessoa do alto *staff* do governo envolve uma capacidade de mobilização de recursos políticos atrelada às lógicas de retribuição<sup>43</sup> do político-militante que ocupa cargo na estrutura governamental e encontra-se mais diretamente vinculada à problemática.

Tal como afirma Dos Anjos, ao etnografar um dos relatórios técnicos com vistas à titulação de um território quilombola no Rio Grande do Sul, a emergência da questão quilombola foi “a ocasião e o pretexto de lutas políticas que não se limitam a encontrar soluções para o problema, mas que, sobretudo, expressam a vontade de controle sobre a formulação pública do problema” (ANJOS, p. 99). O que estava em disputa era a própria capacidade de diferentes instâncias do governo colocar-se como enunciadora legítima dos quilombolas no campo político. Como afirma Bordieu

---

<sup>42</sup> Exerceu, por meio dessa instituição, atuação ativa na Campanha em Apoio à Comunidade Negra Paiol de Telha.

<sup>43</sup> “Para não correr o risco de demasiadas concessões a um certo utilitarismo na busca de correlações entre as lógicas de engajamento na problemática e as expectativas de retribuição decorrentes, deve-se dizer de início que o que está sendo disputado nesse espaço, na maior parte dos casos, são, sobretudo, bens imateriais. Mas isso não deve fazer cair na posição idealista que faz sucumbir o analista diante das sociodissidências nativas, que quase sempre alicerçam o engajamento no desinteresse. Para escapar a ambos os riscos – o do utilitarismo e o da ideologia da doação desinteressada –, impõe-se aqui a reconstituição das trajetórias e das estratégias dos atores engajados na problemática, para que seja possível agregar indivíduos em torno de lógicas de retribuição e de racionalidades de conduta.” (DOS ANJOS, 2005, p. 99)

(1989) o campo político é o lugar de uma concorrência pelo monopólio de colocar-se como porta-voz de um determinado grupo, apropriando-se não apenas de sua palavra e do seu silêncio, mas também da força desse grupo, para qual “ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político.” (p. 185). Na posição dos militantes políticos inseridos na estrutura de governo o que está em jogo, então, é

a produção do reconhecimento público do vínculo entre o agente, a estrutura governamental e a causa pública, e a disputa pelo monopólio da condição de porta-voz legítimo da causa está favorecida por toda uma série de recursos de autoridade – que vão desde o controle dos rituais de institucionalização até o domínio sobre a alocação dos recursos materiais necessários à produção da visibilidade pública da problemática. (ANJOS, 2005, p. 102).

A transferência da condução política, entretanto, não significou uma transferência da condução técnica do levantamento, pois a re-elaboração de seu projeto e os contatos iniciais do trabalho de campo foram executados pela equipe da Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais da SEED, sob chefia da Prof.<sup>a</sup> Sheyla Luiz da Costa e Coordenação da Prof.<sup>a</sup> Clemilda Santiago Neto.

A análise do projeto denominado Comunidades de Remanescentes de Quilombos Terras de Preto<sup>44</sup>: Levantamento Educacional, Sócio Econômico e Cultural, indicam um deslocamento da perspectiva curricular e concentram-se numa dimensão diagnóstica com a finalidade de articular nessas comunidades os programas federais direcionados aos quilombos e “subsidiar a construção de modelos de desenvolvimento etno-sustentável” (SEED, PROJETO, 2006, p. 1) nessas comunidades.

A partir da análise de um dos relatórios de levantamento executado pela equipe da AREI no município de União da Vitória (ANEXO 5) a metodologia da ação de campo envolvia a procura de famílias que haviam migrado de comunidades de quilombos por meio do contato e o apoio de técnicos dos Núcleos Regionais de Educação, prefeituras municipais, escolas estaduais e municipais que indicavam a

<sup>44</sup> Os “Remanescentes de Quilombo” correspondem a uma categoria jurídica definida no Art. 2º do Decreto n. 4.887/03 como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. A categoria “Terras de Preto” refere-se aos “domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos. Abarca também concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços” (ALMEIDA, 2006, p. 22). Uma análise mais aprofundada desses conceitos será realizada no Capítulo 1 deste relatório.



existência de famílias negras no município. Em um dos casos explicitados nesse documento a equipe pedagógica de uma escola estadual reuniu todos os alunos por ela considerados negros para que conversassem com os técnicos pedagógicos da SEED e lhes repassassem seus endereços.

Essas famílias contatadas eram cadastradas por meio de um instrumento (ANEXO 3) que coletava dados preliminares de identificação, saneamento, educação, saúde e terra. A análise do relatório de campo permitiu perceber também que a abordagem baseava-se na indicação de que as famílias oriundas dos quilombos poderiam ser incluídas nos programas do governo federal e estadual direcionadas a essas comunidades, entretanto eram cadastradas apenas aquelas famílias que eram residentes em território paranaense, como é possível perceber pelo seguinte trecho do relatório do levantamento realizado em União da Vitória, onde também foram contatadas famílias residentes no município catarinense de Porto União:

Era percebido que de fato existiam lá pessoas de famílias negras que se deslocaram da comunidade de São Sebastião do Rocio em Palmas, no Paraná e que, pelas brechas existentes na legislação elas poderiam reivindicar-se remanescentes dessa comunidade. Entretanto a equipe questionou-se dos problemas de jurisprudência que estavam envolvidos e também do fato de não podermos criar expectativas falsas nessas pessoas. A equipe decidiu então apenas contatá-las para que indicassem familiares residentes em União da Vitória, sem fazer seu cadastro. (SEED, Relatório, 2006, p. 2).

O objetivo, então, era diverso do projeto apresentado à SEEC em 2003, onde o foco era o levantamento com foco no subsídio ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em comparação ao proposto no projeto apresentado pela SEED e entidades do Movimento Negro à SEEC em 2003, o trabalho desenvolvido durante os anos de 2005 e 2006 não incluiu a participação de militantes do movimento social negro no trabalho de campo. Em contraposição, a partir desse novo contexto a coordenação geral do levantamento passou a ser executado pelos dois militantes que ocupavam cargos na SEEC e no SEAE.

A divisão de ações entre AREI/SEED e GTCM nos anos de 2005/2006, além de caracterizar uma divisão técnica, caracterizava uma divisão de poder baseada na elaboração de conhecimento sobre a temática negra e quilombola. Enquanto no projeto elaborado no período de 2002/2003 era a participação do movimento negro

que iria subsidiar a equipe técnica na temática étnico-racial, com a criação do GTCM um órgão do Estado, presidida e assessorada por pessoas vinculadas a algumas organizações do movimento negro, passaram a hegemonizar, dentro da estrutura do Estado, o poder de enunciar o conhecimento sobre as comunidades e, dessa forma, legitimar-se como o principal mediador entre essas comunidades e as demais secretarias.

A apresentação do Relatório 2005/2008 do GTCM traz a seguinte informação sobre a ação de campo do Levantamento:

Inicialmente baseados na Coordenação de Incentivo à Cultura da SEEC, agentes de Ação no Campo, em sua maioria professoras de história do Sistema Estadual, fotojornalistas da Secretaria de Comunicação Social e da Secretaria da Cultura, todos sob a orientação de profundo conhecedor da questão, este pertencente à Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos, dirigiram-se para as comunidades previamente indicadas sem uma visão muito clara do que se iria encontrar e nestas, à medida que iam desvendando o véu que as encobria, novos indicativos eram apontados, e assim, sucessivamente foram sendo visitadas. (ITCG, 2008, p. 22).

Além de omitir a participação e a função da equipe da AREI/SEED no trabalho de levantamento das comunidades quilombolas o trecho acima destaca a função de orientação que o Assessor da SEAE, detentor de conhecimentos que os demais não possuem sobre a temática, desempenha no levantamento.

É o poder conferido pelo conhecimento sobre a questão racial que distinguiu os níveis de atuação da SEED/AREI e o GTCM nos período de 2005/2006. Mesmo que a ação de campo fosse executada pela equipe da SEED e que a assessor da SEAE e do GTCM não realizasse visitas frequentes as comunidades, foi o reconhecimento de sua trajetória de militância e de articulador de políticas públicas com enfoque étnica-racial em outros estados que o autorizava a caracterizar e enunciar proposições de ações de governo a essas comunidades. É a partir dessa distinção que se compreende o papel de cada equipe no levantamento de comunidades quilombolas. Enquanto, até meados de 2006, a coordenação técnica do levantamento concentrava-se na SEED, sua condução e mediação política com outras instâncias do governo eram realizadas pelo GTCM. Essa distinção compreende graus de inserção diferenciados de acordo com o tipo de ação que se realizava a partir do levantamento.

### 3.3.2 Atribuições e estratégias do GTCM

A documentação disponível sobre o Levantamento das Comunidades Quilombolas permite apreender as seguintes dimensões de ação: identificação e reconhecimento de comunidades; levantamento de demandas e publicização de políticas e programas públicos; elaboração de argumento contraideológico.

Essa assertiva pode ser percebida no trecho do seguinte documento (ANEXO 7), elaborado pelo GTCM, onde explicitava a algumas prefeituras municipais suas ações e atribuições no ano de 2007,<sup>45</sup> que no contexto eram:

- Realização de levantamento e mapeamento que possibilite a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares às Comunidades Remanescentes de Quilombo que se autodefinem como tal. Este trabalho, tanto na esfera federal como estadual, tem como eixo norteador a implementação de uma série de programas já existentes para o pequeno agricultor e trabalhadores rurais da agricultura familiar, agora focando prioritariamente as Comunidades Negras Rurais – certificadas ou não – (Programa Brasil Quilombola). Trata-se de estender à população negra direitos já acessados pela população branca.
- No âmbito estadual, as ações públicas do Grupo de Trabalho procuram facilitar o atendimento adequado a estas populações no que se refere a direitos básicos da cidadania: políticas de saúde, moradia, saneamento básico, fornecimento de luz (Luz Fraterna, Luz para Todos), educação, segurança, desenvolvimento sustentável. As ações do poder público estadual pautam-se no diálogo com as comunidades negras pois, compreendem o direito de participação da população negra na construção dos projetos.
- O Grupo Inter-Secretarial Clóvis Moura, na atual etapa de seu trabalho, tem se ocupado em demonstrar o grau de participação da população negra na identidade paranaense, principalmente no que refere a cultura e a aspectos da política educacional do estado.

As ações de identificação e o reconhecimento incluíam até, meados de 2006, a visita prévia e a aplicação de um instrumento de Perfil Familiar Educacional e Sócio-Econômico pela equipe da AREI/SEED; a visita e a aplicação do Instrumento de Levantamento de Comunidades Negras Rurais e Urbanas pela equipe vinculada ao GTCM e o encaminhamento da solicitação da certidão de autorreconhecimento quilombola das comunidades à FCP. No processo de identificação a participação da

---

<sup>45</sup> A produção desse documento ocorreu no contexto em que começaram a surgir os primeiros conflitos em decorrência do início da elaboração dos estudos antropológicos dos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) de territórios quilombolas através de convênios firmados entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná (DEAN-UFPR). O início desses estudos provocaram o acirramento dos conflitos fundiários, sobretudo no município de Curiúva. O documento elaborado pelo GTCM tinha a finalidade de explicitar as diferenças de atribuições entre sua ação e a INCRA.

equipe da AREI era mais efetiva, enquanto a presença do GTCM era menos intensa. Entretanto, o procedimento para reconhecimento das comunidades quilombolas através do encaminhamento das solicitações de certidão de autorreconhecimento quilombola para a FCP era executado pelo GTCM.

O levantamento de demandas e a publicização de políticas públicas eram explicitados, sobretudo, nas chamadas Ações Integradas do Estado do Paraná para Comunidades Quilombolas, realizadas em 2006, nas quais, além da exposição dos programas e políticas existentes, ocorreram encontros diretos entre o alto *staff* do governo e as populações quilombolas. O custeamento e a execução dessa ação, tanto no que se refere ao processo de organização estrutural quanto o de mediação com as comunidades participantes, eram de responsabilidade da AREI/SEED, entretanto, a realização era idealizada pelo GTCM, que assumia a condução política durante o evento.

No que tange à articulação de atendimento de serviços públicos, o Relato da reunião do GTCM do dia 6 de novembro de 2006 (ANEXO 7) indica que a equipe do GTCM definiu como estratégia para 2007 a execução das seguintes ações:

1. Dialogar com as secretarias importantes junto ao governo para fortalecimento das ações do grupo, propondo trabalho junto às comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, ciganos e faxinais.
2. Ampliar relações com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, fomentando a pesquisa acadêmica para que as comunidades quilombolas sejam pesquisadas a partir dos dados levantados.
3. Estabelecer um “prêmio” estadual para os melhores trabalhos produzidos.
4. Encaminhar a Emater/Ângelo, um ofício sobre as ações que devam ser desenvolvidas, a exemplo do Piauí. (GTCM, Relato, 2006)

Outro aspecto a ser ressaltado no documento é que o relatório do GTCM seria “de cunho estritamente político”, sendo que os dados deveriam “retratar a realidade de cada comunidade, inclusive quanto ao fenótipo das pessoas”, tendo como critério de elaboração a explicitação do “IDH dos municípios onde localizam-se às comunidades, fazendo um recorte étnico-racial-social” como justificativa para proposição de políticas públicas a partir da formulação de diretrizes a serem implementadas de 2007 até o final da gestão. (GTCM, Relatório, 2006)

Sob essa perspectiva ocorreria uma ampliação do espaço de atuação da equipe do GTCM, que até então concentrava-se suas ações majoritariamente na área da Educação, principalmente por meio da participação em reuniões relativas à

implementação da Lei n. 10.639, conforme é possível verificar a partir da análise do detalhamento das ações executadas em 2006.

Apesar de ocorrerem ações visando a articulação de políticas públicas a partir de reuniões realizadas durante o ano de 2007 com representantes de diversas secretarias sob coordenação de um dos assessores do GTCM, o contexto é seguido de uma limitação de seu poder de atuação, que é verificável tanto pela redução de sua capacidade técnica - em consequência da saída de quatro membros da equipe – e estrutural – com a mudança de sua sede<sup>46</sup> - quanto pela determinação de sua vinculação administrativa à Secretaria de Assuntos Estratégicos em 2008, o que submetia politicamente a essa instância do governo.

É importante destacar que esse contexto foi marcado pela ocorrência de diversos conflitos em decorrência do início da elaboração dos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação dos territórios quilombolas através do convênio firmado entre o INCRA e o Departamento de Antropologia (DEAN) da Universidade Federal do Paraná. Em virtude desses acontecimentos ocorreu um questionamento da prefeitura de Curitiba – município onde se localizam duas comunidade quilombolas – sobre o trabalho executado pelo GTCM, o que levou a elaboração do documento anteriormente citado (ANEXO 7) que explicitava suas ações e atribuições.

Por fim, a última dimensão presente no levantamento, ou seja, a valorização da participação da população negra na identidade estadual, articulava-se à elaboração de um contradiscurso ideológico baseado no “desvendamento” de um “Paraná Negro” a partir da caracterização das comunidades levantadas.

O tempo urgia diante da necessidade de desvendar este Paraná que até então se havia mantido na obscuridade desde o período pós-escravidão e principalmente sob o discurso encampado pelo Movimento Paranista (Romário Martins) dos anos 20-30, que, além do mais, enfatizava a imigração européia/ocidental (final do séc.XIX). Assim, o Paraná vem sendo apresentado como um Estado eminentemente europeu, em uma política de negação das demais alteridades de origens étnicas não-ocidentais. (ITCG, 2008, p. 18).

Nesse sentido, a produção de documentários e livros pelo GTCM ou sob sua orientação compõe elementos de contraposição ao discurso paranista, que se consolidou como discurso oficial durante o século XX e que enfatizava a presença

---

<sup>46</sup> Até a sede do GTCM localizava-se na Secretaria de Cultura, no centro de Curitiba, e ao final do ano de 2007 foi deslocada para o Conglomerado Banestado, localizado na zona norte de Curitiba e com estruturas precárias.

do imigrante como fator de diferenciação e progresso do Paraná em relação aos demais estados brasileiros.

A análise dos documentários *Terra Negra* (2006) e *Negros no Paraná* (este elaborado em 2007 e composto de três volumes) permite identificar alguns dos elementos utilizados pelo GTCM para a afirmação da presença negra no Paraná.

Como destaca Cruz (2007, p. 13), apesar de apresentar alguns elementos, como a religiosidade, que guardaria características com a religiosidade de matriz africana<sup>47</sup>, o documentário *Terra Negra* parte de “uma representação que prima pelo discurso histórico como linha condutora, nesse sentido, fala-se do quilombo no Brasil e não do Brasil desde o quilombo”, em que uma associação entre discursos de empobrecimento, mestiçagem e ética do trabalho apresentam as relações que passaram a existir entre Estado e quilombos a partir do levantamento do GTCM. Os documentários da série *Negros no Paraná*, por sua vez, tiveram como fio condutor a interpretação de elementos específicos das comunidades quilombolas, apresentados pelos técnicos do GTCM. Nesse sentido, destacam-se os discursos relativos a relações específicas com a terra e o ambiente, à ética da reciprocidade, à religiosidade e à ontologia africana, entre outros aspectos, que em certas situações são essencializados e apresentados como caracterização das comunidades quilombolas paranaenses.

Entretanto, para além de procurar elementos singulares que caracterizem essas comunidades como afro-brasileiras, o relatório do GTCM, espaço onde a agência de Estado e a militância confundem-se, legitima sua posição de mediador a partir do poder de nomeação e, portanto, de gerar etnicidade.<sup>48</sup> Etnicidade que, na enunciação elaborada pelo GTCM, tinha como base a articulação das dimensões de reconhecimento-redistribuição a uma proposta de recomposição de uma humanidade ancorada em elementos civilizatórios africanos. Nesse sentido, “dar

<sup>47</sup> Como por exemplo a afirmação do presidente do GTCM que indica semelhanças rítmicas entre os cânticos aos santos católicos nas comunidades quilombolas e os cânticos dos orixás do Candomblé.

<sup>48</sup> Etnicidade aqui é compreendida a partir da perspectiva interacionista, na qual o pertencimento a um determinado grupo étnico é definido a partir das interações sociais. Assim “O emprego de etnicidade coloca em destaque não exatamente a unidade social, o grupo étnico, mas a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade.” (ARRUTI, prelo). Na perspectiva aqui adotada o GTCM é gerador de etnicidade na medida em que seu levantamento produz uma atribuição categorial aos grupos com os quais estabelecem o contato de campo. Essa perspectiva torna-se mais explícita quando sua ação produz uma diferenciação entre comunidades quilombolas e comunidades negras tradicionais. É importante destacar que essa classificação proposta no relatório final do GTCM projeta uma série de dúvidas sobre os professores das escolas quilombolas, como é percebido nos questionamentos apresentados ao final do capítulo 6.

conta ou apontar indícios de procedimentos tradicionais em comunidades de remanescentes de quilombos ou quilombolas, por si só não recompõe a humanidade negra aviltada na sua totalidade.” (ICTG, 2008, p. 29), pois “os atores sociais e políticos que atuam junto às comunidades negras precisam ter em mente e incutir na sua lida de reconhecimento a alteridade afro-descendente em toda a sua cartografia civilizatória.” (ITCG, 2008, 31).

Partindo dessa proposta a ação do Estado deveria ser antecedida pelo reconhecimento dos elementos de um projeto civilizatório de matriz africana, para que não recaísse em um neocolonialismo desumanizante e inferiorizador.

O GTCM pretendia, então, produzir uma etnicidade que se teceria com base em uma ontologia africana potencialmente presente nos quilombos. Nesse sentido, “desvendar o véu” que encobria essas comunidades era, para a equipe de campo, além de promover a visibilidade das comunidades, “reconhecer” os elementos civilizatórios africanos nelas persistentes. Reconhecimento esse que, ao mesmo tempo em que contribuía para legitimar a posição de mediação do GTCM, servia de base para demandar das secretarias de estado, políticas públicas específicas para os quilombos.

Considerando que 14 dos 26 técnicos que compuseram o GTCM durante o período de 2005/2008 tinham vínculo institucional com a SEED e que durante o ano de 2006, cinco dos componentes do GTCM constavam da listagem de equipe da AREI/SEED e um deles compôs, ainda durante os anos de 2005-2006 a equipe da Coordenação da Educação do Campo, é possível inferir a existência de uma interface entre o processo de reconhecimento quilombola direcionado pelo GTCM e as políticas educacionais para à educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a Educação do Campo. A hipótese aqui defendida é que dessa interface originam-se também projetos distintos de educação escolar quilombola, que, a partir do momento em que a demanda de escolarização é incluída na agenda governamental<sup>49</sup> e passa por um momento de elaboração de alternativas, foram motivos de disputas pela legitimidade de enunciação sobre a questão quilombola no âmbito do Estado. Essa característica da

---

<sup>49</sup> Agenda governamental é definida por por Kingdon como “a lista de assuntos ou problemas a que os funcionários governamentais, e pessoas fora do governo intimamente associada com os funcionários, estão prestando muita atenção em determinado momento” No original “is the list of subjects or problems to which governmental officials, and people outside of government closely associated with those officials, are paying some serious attention at any given time.” (KINGDON, 2003, p. 3).

trajetória de formulação de uma política de educação escolar quilombola no Paraná só foi possível na medida em que as comunidades quilombolas problematizaram a oferta de educação escolar baseando-se em suas experiências históricas de escolarização.



## 4 QUILOMBOS DADOS DEMOGRÁFICOS, EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

### 4.1 QUILOMBOS: CONCEITO E DADOS DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS

“Quilombo: toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” Conselho Ultramarinho, 1740

“Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

De Arraial militar à feira ou mercado. De habitação de negros fugidos a território ancestral em disputa. O conceito de quilombo passou por inúmeras variações de significados históricos e (re)apropriações políticas até constituir-se, enquanto expressão de um direito étnico das comunidades negras que se autodefinem como remanescentes de quilombo<sup>50</sup> e reivindicam, para além da titulação de seus territórios, políticas públicas específicas.

Para fins de definição do conceito atual de comunidades remanescentes de quilombo utiliza-se o decreto n. 4887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Segundo o referido decreto, remanescentes de quilombo são

os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida

A caracterização de uma comunidade como remanescente de quilombo, segundo o referido decreto, ocorre por meio de autodefinição da comunidade. A oficialização dessa autodefinição, para fins do procedimentos aludidos, ocorre por meio da inscrição da autoatribuição no Cadastro Geral da Fundação Cultural Palmares - FCP e da emissão de certificação por meio desse órgão. Atualmente

<sup>50</sup> As variações históricas do conceito de quilombo e o processo de constituição dos direitos dos remanescentes de quilombo possuem uma ampla produção das quase destacam-se Arruti (2006), Almeida (2005, 2006) e Leite (2000)

foram emitidas 1711 certidões de autodefinição pela FCP como é possível verificar na TABELA 2.

<b>Estado</b>	<b>2011</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>Total</b>
AL	1	14	27	1	3	8	10	0	64
AM	0	0	0	0	0	1	0	0	1
AP	1	11	2	0	0	7	4	0	25
BA	33	48	21	36	28	122	62	30	380
CE	2	7	3	1	2	7	5	2	29
ES	0	2	0	0	0	20	6	1	29
GO	0	0	3	3	3	9	3	1	22
MA	23	50	6	44	29	25	47	157	381
MG	10	21	7	16	12	41	29	9	145
MS	2	1	0	1	2	2	11	0	19
MT	0	2	1	0	5	1	56	0	65
PA	2	10	0	0	20	36	8	22	98
PB	2	2	4	3	1	14	7	1	34
PE	3	6	3	11	20	11	45	5	104
PI	0	4	5	0	2	22	7	2	42
PR	0	0	0	0	4	24	6	0	34
RJ	2	2	2	2	1	6	5	3	23
RN	1	3	2	0	5	6	2	2	21
RO	0	0	0	0	1	3	2	1	7
RS	2	33	7	6	9	15	5	9	86
SC	0	2	3	0	2	1	0	3	11
SE	5	0	0	0	1	8	4	2	20
SP	0	0	0	3	10	15	15	1	44
TO	0	8	3	1	0	13	1	1	27
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>226</b>	<b>99</b>	<b>128</b>	<b>160</b>	<b>417</b>	<b>340</b>	<b>252</b>	<b>1711</b>

TABELA 2 - COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO CERTIFICADAS PELA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES NO PERÍODO DE 2004 A 2011

FONTE: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=88](http://www.palmares.gov.br/?page_id=88)

Entretanto, como a autodefinição decorre de um processo de identificação política da comunidade, esses dados não são fixos, visto que comunidades que atualmente não se autodefinem como quilombolas em outro contexto podem fazê-lo, visto que esse processo depende do acesso às informações relativas a esse direito constitucional e ao processo organizativo da comunidade a fins de acessá-lo. Acrescenta-se a isso o fato do número de certidões emitidas não corresponder necessariamente ao número de comunidades autodefinidas visto que em alguns casos ocorreram certificações coletivas de comunidades situadas no mesmo

município, como é o caso das três comunidades quilombolas do município de Castro-PR e, ao contrário, uma mesma comunidade receber mais de uma certidão, como foi o caso das comunidades do município de Palmas, onde foram emitidos, devido à ação da equipe do governo estadual que realizava o levantamento das comunidades quilombolas no Paraná, três certidões para núcleos diferentes de uma comunidade historicamente conhecida como bairro São Sebastião do Rocio ou Rocio dos Pretos. A estimativa da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entretanto é de que o número de comunidades possa chegar a uma cifra em torno de cinco mil comunidades.

Essa imprecisão de dados pode ser verificada mesmo nos dados oficiais, visto que no Paraná, segundo o Cadastro Geral da FCP constam a emissão de trinta e quatro certificações de comunidades quilombolas, ao passo que o levantamento realizado pelo GTCM indica a existência de trinta e seis comunidades.

No que se refere a educação escolar até 2010 essas comunidades eram atendidas por: dezessete escolas municipais que ofertavam as séries iniciais de ensino fundamental, sendo que oito delas situadas em territórios quilombolas, em sua maioria com atendimento multisseriado; duas escolas estaduais de ensino fundamental (séries finais) e vinte e um colégios estaduais (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme é possível verificar no ANEXO 4.

Apesar das escolas quilombolas receberem taxas diferenciadas de repasse do FNDE e do FUNDEB, o que supostamente indicaria um fator positivo para a autoatribuição das escolas como quilombolas, diversos fatores contribuem para a distorção desses dados. É importante verificar, por exemplo, a dissonância entre os levantamentos estaduais em relação aos dados do INEP (Censo Escolar e do Data Escola). Segundo o dados do Data Escola 2010, existem quatro escolas estaduais quilombolas, enquanto os dados apresentados pela SEED em 2010 indicam a existência de duas escolas quilombolas. Já em relação às escolas municipais os dados estaduais indicam a existência de dezessete escolas estaduais e os dados do INEP indicam a existência de oito. Distorções dos dados oficiais sobre as “escolas quilombolas” foram percebidas também no Baixo-Sul da Bahia e em Salvador por Arruti (no prelo), indicando que os “números do Censo Escolar estão, portanto, longe de nos oferecerem uma visão precisa das chamadas ‘escolas quilombolas’, ainda que nos ofereçam indicativos importantes” (ARRUTI, no prelo). No que se refere às distorções no Paraná é possível indicar os seguintes fatores: os levantamentos do

Grupo de Trabalho Clóvis Moura e da Secretaria de Estado da Educação, ao serem realizados na comunidade indicam escolas municipais situadas em áreas quilombolas e que não foram indicadas pelos gestores na categoria de escolas em áreas remanescentes de quilombo, como é o caso das escolas das comunidades de Batuva e Rio Verde no município de Guaraqueçaba. O argumento de um gestor municipal acerca da não indicação das escolas quilombolas de sua municipalidade foi de que segundo normas do FNDE ele deveria indicar dentre as três categorias escolas com localização diferenciada (assentamento, área remanescente de quilombo e indígena) quais receberiam o acréscimo de repasse. Como havia um maior número de escolas em assentamento o município não deu tanta visibilidade às escolas quilombolas. É necessário destacar ainda, que em determinadas situações escolas que não se situam em área remanescente de quilombo atendem um número mais elevado de alunos oriundos de quilombos do que de outras áreas, como é o caso do Colégio Estadual Porto Novo, situada em um núcleo rural de Adrianópolis, na qual a somatória das quatro comunidades quilombolas que a escola atende representa uma presença maior de estudantes oriundos de quilombo, merecendo destaque ainda que boa parte dos alunos que são oriundos de outras áreas possuem parentesco quilombola.

Outro exemplo significativo para perceber essas distorções é a comparação entre os dados de matrícula dos levantamentos realizados pelo GTCM, pela SEED e os que constam no Data Escola 2010. Segundo os dados do relatório do GCTM a população quilombola no Estado compreende uma densidade de 2.584 habitantes,<sup>51</sup> sendo que 375 desses encontravam-se em idade escolar (6 a 18 anos) durante o levantamento. Entretanto a soma dos dados populacionais desagregados por mesorregiões presentes no mesmo relatório totalizam 3.074 quilombolas, dos quais 876 encontravam-se em idade escolar. Os dados sistematizados pela equipe da Coordenação da Educação do Campo da SEED no ano de 2008, a partir de reunião com quilombolas e técnicos dos Núcleos Regionais de Educação apresentam um total de setecentos e sessenta e quatro (764) matriculados, dos quais 487 em escolas estaduais paranaenses, 222 em escolas municipais paranaenses e 55 frequentando escolas no estado de São Paulo.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Segundo o relatório a população geral é de 2.766 habitantes, sendo que 15% dessa população não possui certidões de nascimento, o que torna imprecisa a sistematização por faixas etárias.

<sup>52</sup> Pelo fato de suas comunidades localizarem-se em zona de fronteira estadual.

As imprecisões tornam-se ainda mais visíveis quando se compara esses dados com a base do Data Escola 2010, no qual é apresentado um total de duas mil cento e quarenta e cinco (2.145) matrículas em escolas quilombolas, e um total de setecentos e vinte e quatro (724) alunos atendidos por transporte escolar.

Essas distorções nos permitem, entretanto, levantar algumas hipóteses. Considerando o dado mais elevado a respeito da população quilombola, ou seja, de três mil e setenta e quatro (3.074), contando com uma população em idade escolar de oitocentos e setenta e seis estudantes, seria impossível considerar como pertinente o dado de duas mil cento e quarenta e cinco matrículas constantes do Data Escola 2010. Uma das hipóteses é a de que existem escolas não localizadas em áreas quilombolas que atendem alunos oriundos dessas comunidades e se definiram como escolas localizadas em áreas remanescente de quilombo no Censo Escolar e, por outro lado, em menor quantidade existem escolas localizadas em quilombos que atendem alunos oriundos de outras localidades que não foram computados no levantamento do GTCM. Ainda como hipótese, considerando os dados sistematizados pela SEED em 2008 (674 matrículas) e os dados de transporte escolar do Data Escola (724), é possível inferir que a maioria dos estudantes quilombolas frequentam escolas localizadas fora de seu território, visto que no Estado do Paraná apenas oito escolas municipais e duas estaduais efetivamente localizam-se em quilombos.

Essa imprecisão de dados não impede, entretanto, que se realize uma análise do índice de escolaridade dessas comunidades contextualizada nessas bases de dados. Cruz e Simões (2010), a partir análise das fichas de Perfil Familiar aplicadas pelo GTCM durante o levantamento das comunidades quilombolas do Paraná no período de 2005-2006, apresentam um índice de 20% de analfabetismo e um percentual de 51,42 de quilombolas que cursaram apenas os anos iniciais do ensino Fundamental, evidenciando, dessa forma um baixo índice de escolaridade entre a população quilombola. Considerando que a população em idade escolar, segundo essa base de dados, corresponde a 28.43 % e o índice de quilombolas que possuem somente as séries iniciais do Ensino Fundamental equivale a 51,42, é possível inferir que o público de jovens e adultos é um dos principais alvos de atendimento de uma política de educação voltada para a elevação da escolaridade em quilombos.

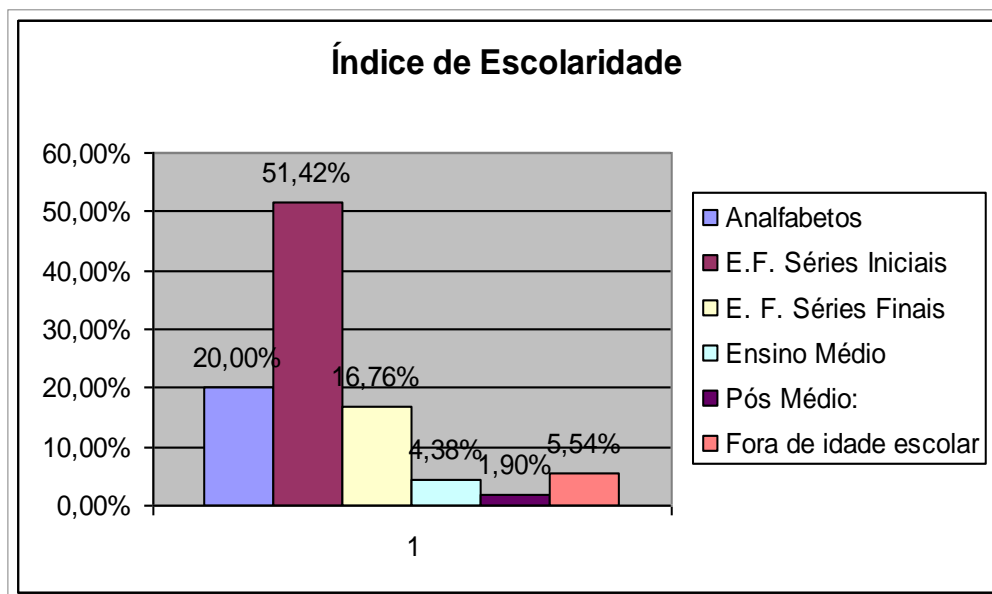


GRÁFICO 2 - ÍNDICE DE ESCOLARIDADE DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARANÁ  
 FONTE: CRUZ; SIMÕES, 2010, p. 36

Essas imprecisões relativas aos dados demográficos e educacionais das comunidades quilombolas explicitam as dificuldades que os órgãos de Estado encontram e/ou produzem na tentativa de elaborar diagnósticos e ações para uma população com um processo de reconhecimento recente em andamento.

#### 4.2 EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS QUILOMBOLAS EM RELAÇÃO À ESCOLA

Nos documentos e relatos analisados durante sobressai uma aparente ambiguidade no sentido que os quilombolas atribuem a escola e sua função social. Enquanto alguns parecem expressar uma profunda desconfiança em relação ao processo de escolarização e seus impactos na comunidade outros explicitam a esperança de que o mesmo contribua para o fortalecimento de diversas dimensões comunitárias.

Na comunidade de João surá, por exemplo, o Sr. Benedito Florindo de Freitas<sup>53</sup> antigo professor da comunidade quilombola de João Surá – Adrianópolis, revela a grande dificuldade em formar a turma, pois cada pai que ele procurava para colocar o filho na escola lhe dizia: “Escola é casa de vadio”. É possível inferir, diante desse relato, que a educação escolar cumpriria função secundária no processo de reprodução comunitária, visto que, via de regra, essas comunidades possuíam

<sup>53</sup> Caderno de campo, 15/08/06.

economias de subsistência consolidadas diante de um processo de ausência da oferta dos serviços públicos. Nesse contexto, em que o trabalho familiar era base da reprodução da comunidade, a oferta de escolarização representava uma atividade que retirava temporariamente parte da mão de obra empregada no plantio. Em virtude disso, é recorrente em alguns quilombolas, uma desconfiança diante da função social que a escola vem historicamente desempenhando, visto que se confronta com aspectos da educação não escolar de comunidades onde as dimensões de trabalho e educação não estão dissociadas.

A categoria *trabalho*, entretanto, não se restringe ao seu valor produtivo, e apresenta-se como um dos elementos constituinte da ordem moral das populações rurais, pois além de ser um fator de legitimação ética de sua relação de posse da terra refere-se também ao direcionamento do processo de trabalho da família e à autonomia de transmissão, de pai para o filho, dos saberes necessários para executá-lo (WOORTMANN, 1990, p. 43). Sob essa perspectiva o trabalho é ao mesmo tempo articulador das relações entre terra, parentesco, transmissão de saberes e patrimônio.<sup>54</sup>

A crítica à escola enquanto *casa de vadio*, todavia, não se restringe ao afastamento cotidiano da criança das relações acima mencionadas, e nem a uma subvalorização das expectativas, geralmente de inserção no trabalho urbano, geradas após a conclusão dos estudos, visto que também essas podem assumir função importante na reprodução do campesinato, sobretudo para garantir a indivisibilidade da terra. (BOUDIEU, WOORTMANN) O que transparece e fundamenta essa crítica que emerge dos relatos quilombolas é o fato da escola historicamente não corresponder nem a transmissão do trabalho com a terra nem à inserção no emprego na cidade. O elemento gerador do *vadio* na escola é o caráter *fraco* da formação que lhes é transmitida na escola, como percebemos, por exemplo, no relato do Sr. Benedito do Quilombo do Sutil no município de Ponta Grossa:

Pois oie, pra lhe falar a verdade... não sei se vou falar a pura verdade, ou uma mentira ou uma... sê falso. O que que adianta nós termos aqui um

---

<sup>661</sup> Para uma abordagem das relações entre terra, trabalho e família na ordem moral compoesa, ver WOORTMANN, 1990

pal (um como coordenador do transporte escolar e outros dois como zeladores de escola), uma neta é coordenadora pedagógica da escola estadual e uma nora é professora na mesma instituição

<sup>58</sup> t

estudo bom, onde é que eles vão arranjar um emprego. Não tem foice, não tem machado, não tem roçada, não tem nada... [...] eu tenho uns oito netos mocinho já formado, tão esperando o quê? Não tem emprego, se vai na cidade, vai lá o estudinho dele é fraco, ele já não sobe lá em cima onde que é preciso. Tô certo ou tô errado? (Benedito Gonçalves, Remanescente de Quilombo Sutil, julho de 2007).

O relato do seu Bennedito encontra ressonância no depoimento do Seu Paulico, da Comunidade Quilombola de João Surá para quem a

Escola é meio de desenvolvimento [...] tem que ensinar a trabalhar. Se souber trabalhar a escola arranja emprego, se não só com a formatura não emprega, Saber não ocupa lugar. (Paulo Andrade Filho, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura). (ANEXO 9).

Ambos os quilombolas afirmam que *não adianta* um bom estudo se não *tem* trabalho, pois *saber não ocupa lugar*. Há, todavia, por detrás do adjetivo *fraco* referido saber escolar que mencionam, a possibilidade de acesso a um estudo forte. Como foram os casos, por exemplo, das primeiras professoras quilombolas que se formaram em Palmas.

Nos relatos da Sr<sup>a</sup> Maria Arlete da Comunidade Adelaide Maria trindade, havia escolas para negros e escolas para branco e o racismo era fator de os primeiros quilombolas que tiveram oportunidade de ter acesso e concluir os estudos na escola de branco o realizaram a partir dos vínculos estabelecidos entre o trabalho das mulheres quilombolas e a Igreja.

Quando eu tinha sete anos que tinha que ir para a aula ela (a mãe) me trouxe para minha vó. Daí eu vim para estudar com a minha vó, ficar com minha vó e a minha mãe morando na fazenda e a minha vó lavava roupa para o bispo, o primeiro bispo que chegou para Palmas, o Dom Carlos, e eu sempre acompanhando ela daí lavava roupa, torrava café para os colégios. Tinha o colégio dos padres e o colégio das freiras, foi aonde, porque ela trabalhava no colégio das freiras, que eles deram para eu estudar no colégio das freiras, tudo de uniforme, tudo bonitinho assim. Eu estudei em colégio de freira e o meu irmão no colégio dos padres e depois ele ficou trabalhando no colégio dos padres. Antes disso os negros não estudavam com os brancos. Sempre a minha vó contava que quando as minhas tias eram pequenas, diz que tinha um professor na comunidade para ensinar nas casas por que os negros não podiam se misturar com os negros. Elas contavam isso. Tinha um professor que ensinava na comunidade (silêncio breve) porque os negros não podiam estudar os negros não podiam estudar com os brancos, mas eu lá no colégio daí já eram tudo filhas de fazendeiros que estudavam naquele colégio. Tem muita gente aqui que é filha de fazendeiro que são minhas amigas de colégio. E as freiras me gostavam muito também. Racismo as vezes tinha né? O negrinha cabelo pichaco, isso e aquilo (silêncio longo) mas as freiras me gostavam. (Maria Arlete Ferreira, Comunidade Quilombola Adelaide Maria Trindade, janeiro de 2012)



No caso relatado o preconceito racial é um problema público que determina um acesso diferencial ao direito de escolarização, que só é rompido a partir do acionamento de atores externos à comunidade. Questionada sobre as diferenças entre os dois tipos de educação mencionados a entrevistada diz que poucos dos quilombolas atendidos pelo professor que atuava na comunidade tornaram-se alfabetizados, enquanto ela e outra senhora quilombola que estudou na escola das freiras tornaram-se as primeiras professoras quilombolas de Palmas. A escolarização das duas primeiras professoras quilombolas de Palmas e das outras que lhes sucederam, apresenta-se como possibilidade de *ocupar lugar na sociedade* e contrapor-se ao racismo Conforme Dona Maria Arlete:

A gente nota racismo e por causa das pessoas racistas que eu fiz de tudo para me destacar na sociedade. Para mostrar que a gente tem a mesma capacidade que qualquer pessoa branca, então nós temos que nos valorizar e mostrar que nós, as pessoas fingem que não são racistas, mas são. (DONA MARIA ARLETE apud MARQUES, 2006).

Outra referência ao racismo foi apresentada pelo Sr. Antônio Carlos de Pereira Andrade, presidente da Associação Quilombola do Bairro João Surá, durante entrevistas realizadas pela equipe da Coordenação da Educação do Campo da SEED durante o trabalho de finalização do texto da Proposta Pedagógico Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento.

As crianças vão para escola e que por ela estar numa certa distância do local, da área de onde vive já existe uma discriminação do afastamento, da questão da distância. Quando se trata de negro é uma coisa assim, ainda mais séria porque você percebe que há uma rejeição. Há uma rejeição. Isso aconteceu com a minha filha esses dias. Um certo grupinho de meninas lá que não queriam andar com ela chamando ela de *aquela negra feia e suja e tal* e que não queriam andar junto com ela. E isso se mostrava assim completamente como uma rejeição. Aí chegou em casa várias vezes triste e chegando a dizer que não queria mais voltar para a escola. [...] Eu até falei para ela: Chama a professora e conversa com a professora não deixe que isso aconteça... Que isso seja proibido! [...] E muitas vezes quando vai ao conhecimento do professor isso passa sem levar a um conhecimento que possa estar conversando com maior cuidado para não estar acontecendo mais isso. Então a gente percebe que também essa rejeição acaba prejudicando bastante. Aí eu cheguei e disse para ela: Filha não deixe que isso aí te comova. Busca o teu objetivo, põe a tua cabeça para cima que essas coisas de rejeição sempre vão acontecer. Se você não mostrar o outro lado da história, se você não mostrar do que é capaz, você vai ficar discriminada na escola. [...] Daí eu disse outras coisas pra ela ali: Você deve ser dona de sua história, que você não pode ir com essas idéias que baixam a sua auto-estima. Mas isso é um caso com a minha filha. E as outras crianças que acontece isso e você não tem esse diálogo com eles e que as crianças acabam se prejudicando na escola e que não tem ninguém para conversar em casa, que não está preparado para isso? A mãe não está preparada e que não é do conhecimento do professor? (Antônio Carlos de

Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007).

Em ambos os relatos o racismo é significado enquanto uma forma de desrespeito que desvaloriza socialmente determinados grupos, rebaixando sua estima social e prejudicando sua dinâmica de reconhecimento enquanto participantes da *sociedade*. Dinâmica essa que só ocorre a partir de uma mútua valorização dos sujeitos nas interações sociais. (HONNETH, 2009).

O reconhecimento social articula-se também a possibilidade de acesso à serviços e à inserção no mercado de trabalho local. Nesse sentido, a escola torna-se ela própria um meio de inserção, visto que no caso da comunidade de Adelaide Maria Trindade, existem atualmente duas escolas municipais (Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tia Dalva) e uma estadual (Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira), nas quais os quilombolas passaram a assumir cargos de professores, funcionários e a direção da escola<sup>55</sup>.

Em 1982, foi que fizeram a escola ali onde te mostrei, porque perto do aeroporto não podia. Eu fui a primeira, não era a diretora, só era responsável, não tinha direção. Depois que eu passei a ser diretora, quando veio uma lei que a partir de cento e poucas crianças tinha que ter diretora. Agora tem diretora, tem orientadora, tem supervisora, professora de classe especial. Eu deixei a escola montada com tudo, eu trabalhei por 28 anos nessa escola [...]" (DONA MARIA ARLETE apud MARQUES, 2006, p. 172).

Essa inserção no mercado de trabalho local, entretanto, abre espaços para o reconhecimento da identidade quilombola, pois a inserção de quilombolas nos cargos de professores, funcionários e na direção de escola, possibilitaram a articulação de atividades tradicionais da comunidade no currículo escolar, bem como a introdução da culinária da comunidade na merenda escolar no período em que Dona Maria Arlete foi diretora da escola. Além de contribuir para o reconhecimento das práticas quilombolas por meio da escola, ocupação do espaço escolar por alguns quilombolas redimensiona também o papel que estes desempenham no próprio quilombo. No caso de Dona Maria Arlete a posição de liderança comunitária foi fortalecido na medida em que tornou-se uma potencial mediadora da comunidade

---

<sup>61</sup> Para uma abordagem das relações entre terra, trabalho e família na ordem moral compoense, ver WOORTMANN, 1990

pal (um como coordenador do transporte escolar e outros dois como zeladores de escola), uma neta é coordenadora pedagógica da escola estadual e uma nora é professora na mesma instituição

<sup>58</sup> t

com o poder público local e, posteriormente, estadual, visto que foi a principal articuladora da criação da Escola Estadual e compôs diversas mesas em eventos relativos à educação quilombola e à Educação das Relações Étnico-Raciais promovidos pela SEED, o que possibilitou a ela e sua família<sup>56</sup> ocuparem uma posição de destaque no quilombo e no município. Sob essa perspectiva a escolarização pode ser compreendida também a partir de uma lógica estratégica<sup>57</sup> de reconhecimento, na medida em que a disputa pelo acesso ao mercado de trabalho é fundamentada pela contraposição ao rebaixamento da estima social gerada pelo racismo.

Outros aspectos presentes nas entrevistas analisadas foram as dificuldades de acesso ao atendimento escolar no campo e a não correspondência do currículo escolar com a experiência vivida pelos quilombolas, tais como é possível perceber nos relatos do Sr. Antônio Carlos<sup>58</sup>:

Eu vejo hoje que a educação poderia estar atendendo às necessidades do aprendizado das crianças com melhor qualidade. No campo principalmente o que a gente percebe é que as crianças, quando estão saindo e enfrentando as dificuldades de deslocamento da comunidade até a sala de aula... já estão prejudicando o aluno desde essa saída da pessoa de seus ambientes para chegar até a escola e quando a gente fala de deslocamento das crianças da comunidade eles enfrentam sérios problemas na caminhada para chegar até a sala de aula eles enfrentam problemas de chuva, de horário, sai de horário para chegar até a sala de aula e de volta quando sai da escola para chegar a casa. Então os alunos estão perdendo a vontade de estudar devido esse motivo da caminhada. Isso é um fator.

Porque as crianças quando tem ali toda a sua vivência no campo, quando ele sai do seu ambiente ali do campo para ir para a sala de aula num ensinamento completamente fora de sua realidade, quando vai para a sala de aula urbana, que vai aprender uma coisa que não está no seu dia-a-dia, no seu cotidiano, não batendo na sua realidade. A gente percebe que essas crianças gostam do lugar em que elas vivem, só que tem uma coisa, quando vai se tornando... a expectativa dessas crianças é pensar sempre num futuro melhor, sempre pensar num futuro melhor, mas se ela continua num espaço, como é que o que ela está vivendo ali, que não tem uma educação adequada, que não tem um trabalho adequado para fazer renda para aquele espaço em que ela está vivendo, ela está completamente sendo seduzida pra ir para a cidade grande. Daí já começa desde a criança, porque ela quer um sapatinho, quer uma roupa. Hoje o que se percebe é que as crianças estão aprendendo uma coisa que está sempre dirigindo a criança para ir para a cidade grande, tá sempre levando ela pra enfrentar a fileira aí... com gente que já tá mais preparada na cidade e quando essa criança vem lá do campo, onde fez a sua formação, ela acaba se deparando com uma outra realidade que não tem nada a ver aquilo que ela estava no campo. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de

---

s, are paying some serious attention at any given time." (KINGDON, 2003, p. 3).

geral é de 2.766 habitantes, sendo que 15% dessa população não possui certidões de nascimento, o que torna imprecisa a sistematização por faixas etárias.

, o que torna imprecisa a sistematização por faixas etárias.

João Sura, agosto/2007)

Dificuldade de acesso, currículo urbanocêntrico e discriminação racial, além de dificultarem a efetivação do direito básico à educação, compõem um conjunto de fatores de negação do reconhecimento social da comunidade quilombola pois operam como formas de um desrespeito de ordem jurídica - na medida em que ocorre uma privação de direitos em decorrência do não “alcance material dos direitos institucionalmente garantidos” (HONNETH, 2006, p. 217) - e uma depreciação de um modo de vida coletivo que gera um rebaixamento da estima social – na medida em que ocorre uma “degradação valorativa” de padrão de autorrealização dos quilombolas. Quando esses fatores de negação do reconhecimento social são problematizados diante da possibilidade de discutir um modelo de escola desejável a liderança acima referida enuncia um conjunto de expectativas que, no seu entender, poderiam contribuir para as crianças e os adultos voltarem-se para a “a vida ali”.

Os conteúdos passados para as crianças não está batendo com a realidade da vivência dela no campo. Então é uma coisa que vocês como técnicos e os professores também têm que ter uma formação melhor para que eles atendam essas necessidades da realidade da criança no campo. Então a gente gostaria que tudo isso que a gente está falando contribuísse para esse trabalho, para que se volte mais para o campo e para a realidade desses alunos, sua formação voltada para aquela vida ali e que isso estimule a criança naquele espaço que ela pretende viver. Com os conhecimentos do campo mesmo.

Hoje, pra começa um trabalho com as crianças ou até mesmo com um adulto tem que ter mais um pouco de... Eu digo assim: pra viver num ambiente que ela tá, que o ensino não fosse só aquela pedagogia da teoria, que fosse um pouco também pra prática na escola? E daí ele vivência um pouco também o trabalho no campo, com uma técnica? Pra que também assim que o próprio professor com um conhecimento técnico de agroecologia ? Do campo vamos se dizer assim...

Hoje assim, até te falando bem, falando uma coisa bem esclarecida e com muito importância que o que a gente gostaria que fosse pra comunidade, é que se fosse trabalhar a diversidade de coisas que existe ali. Por exemplo, a gente que trabalha com a galinha, com o porco, com a variedade de planta que está ali ao redor, né? Que a gente sempre sobreviveu dessa maneira, da diversidade de coisa. Que muito pouca coisa a gente precisava comprar fora né? Então essa diversidade quando eu falo é que a gente percebe que isso tá se perdendo, que a comunidade muitas vezes deixa de plantar a mandioca, o arroz, o milho, né? Nós ainda plantamos. A gente percebe que tem muita gente que quer plantar de grande escala e esquece que ela plantando um pouquinho de cada coisa pra que vai servir na sua necessidade básica ali né? Então que isso seja motivado pra que as crianças vão aprendendo isso, porque se vai fazer num tipo de uma... numa espécie de plantar uma, uma só qualidade de planta achando que aquilo vai servir pra fazer uma produção grande pra vender, pra ter o seu dinheiro,

esquece que aquela diversidade de coisa que ela estava plantando ali, um pouquinho de cada coisa vai garantir o sustento dela né? Que garante o sustento dela, da família ali né? E muitas vezes quando vai plantar uma espécie de monocultura, vamos se dizer, e daí se dá uma rodada na questão de valor, questão de doença que vai dar na planta, isso vai inviabilizar toda a produção e muitas vezes ela vai cair numa dependência de procurar um outro sistema de emprego, outras formas de vida pra se garantir a sua alimentação né? Então agente gostaria que essa educação contribuísse para isso né? E outra coisa é a relação com o meio ambiente né? Com relação ao meio ambiente, porque hoje você percebe que o desequilíbrio da natureza hoje é... há grande abuso assim, que vai desmatando em volta da, vamos se dizer das nascentes né? Essas coisas, e vai percebendo que vai diminuindo a água né? E essas coisas, quando não há uma educação adequada para que as pessoas aprendam né? que ali se elas começar a desmatar em volta das nascentes, a regeneração do solo... essas coisas assim... tudo vai se perdendo né. Então tem que haver um equilíbrio de uma certa forma, tem que trabalha com uma educação pra que isso... até o próprio sistema da reprodução das planta pra ela continuar tem que cuidar do solo. Então um fator que é bastante sério na minha comunidade é o trabalho com o pinus, e isso acaba, muitas vezes, acabando com a fertilidade do solo e que isso vai... o solo vai se enfraquecendo então tem que regenerar o solo pra trazer ela de volta (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007).

Essas expectativas de que o conhecimento escolar possa contribuir para a *vida ali* no quilombo também emergem das falas de quilombolas registrados nos relatórios de reunião técnicas realizadas pela SEED (ANEXOS 9 e 12), onde os quilombolas expressaram algumas dimensões que gostariam que fossem observadas nas escolas: “Progresso em nossa comunidade sem deixar os nossos costumes”; “o Currículo deve ser adequado à realidade e garantir a reprodução do seu “estilo de vida” e de seu conhecimento, ao desenvolvimento de nosso conhecimento. Isso aponta para um projeto de sociedade”; “A escola deve contribuir para criar uma alternativa de vida onde se mora.”; “Voltar as pessoas para a lavoura, deixar o pinus”; “A escola precisaria ensinar a cultura da comunidade, a feitura das roças, o artesanato e resgate as histórias da região. Isso pode ser feito juntando escola e família”; “O trabalho na lavoura também ensina, a produzir, a procurar comércio para o produto”; “O artesanato também educa. A cultura da comunidade também educa para ter raízes, para voltar a cultura, ensina [o] valor de ter rumo do trabalho. Por exemplo: no caso da [fabricação da] farinha aprende de onde vem e também para comerciar”

Os relatos acima indicam uma expectativa de articulação do processo de escolarização com as dimensões do trabalho e da cultura quilombola, bem como da possibilidade da escola contribuir na solução das dificuldades enfrentadas na

comunidade a partir do reconhecimento da dimensão educativa das práticas existentes no quilombo.

Foram as expectativas de que a escola potencialize o processo de reconhecimento social quilombola, seja enquanto espaço de contraposição às formas de desrespeito, como o racismo; ou que contribuam para a afirmação dos padrões de autorrealização comunitária por meio de uma “pedagogia da prática” que fortaleça as formas de trabalho e as manifestações culturais e religiosas quilombola que fundamentaram as demandas por educação por uma educação quilombola no Paraná.

Diante de um histórico de privação do direito à educação e de ameaças à permanência em seus territórios, as expectativas de atendimento e construção de outro modelo foram questões que colocaram-se com um perfil particularmente problemático e que foram incorporadas na agenda governamental do Paraná em contextos em que algumas “janelas de oportunidades políticas”<sup>59</sup> foram abertas.

---

<sup>59</sup> Como apresentado no capítulo 1, janelas de oportunidades políticas referem-se a contextos onde geram-se oportunidades para direcionar a atenção sobre um determinado problema público ou defender a inclusão de alternativas possíveis aos problemas existentes. “As janelas são abertas por meio de eventos identificando as políticas ou os problemas correntes. Existem janelas de problemas e de política. Por conseguinte, um novo problema surge criando uma nova oportunidade para atacar por meio de uma solução” (ALMEIDA; REBELLATO, 2006, p 15).

## 5 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PARANÁ

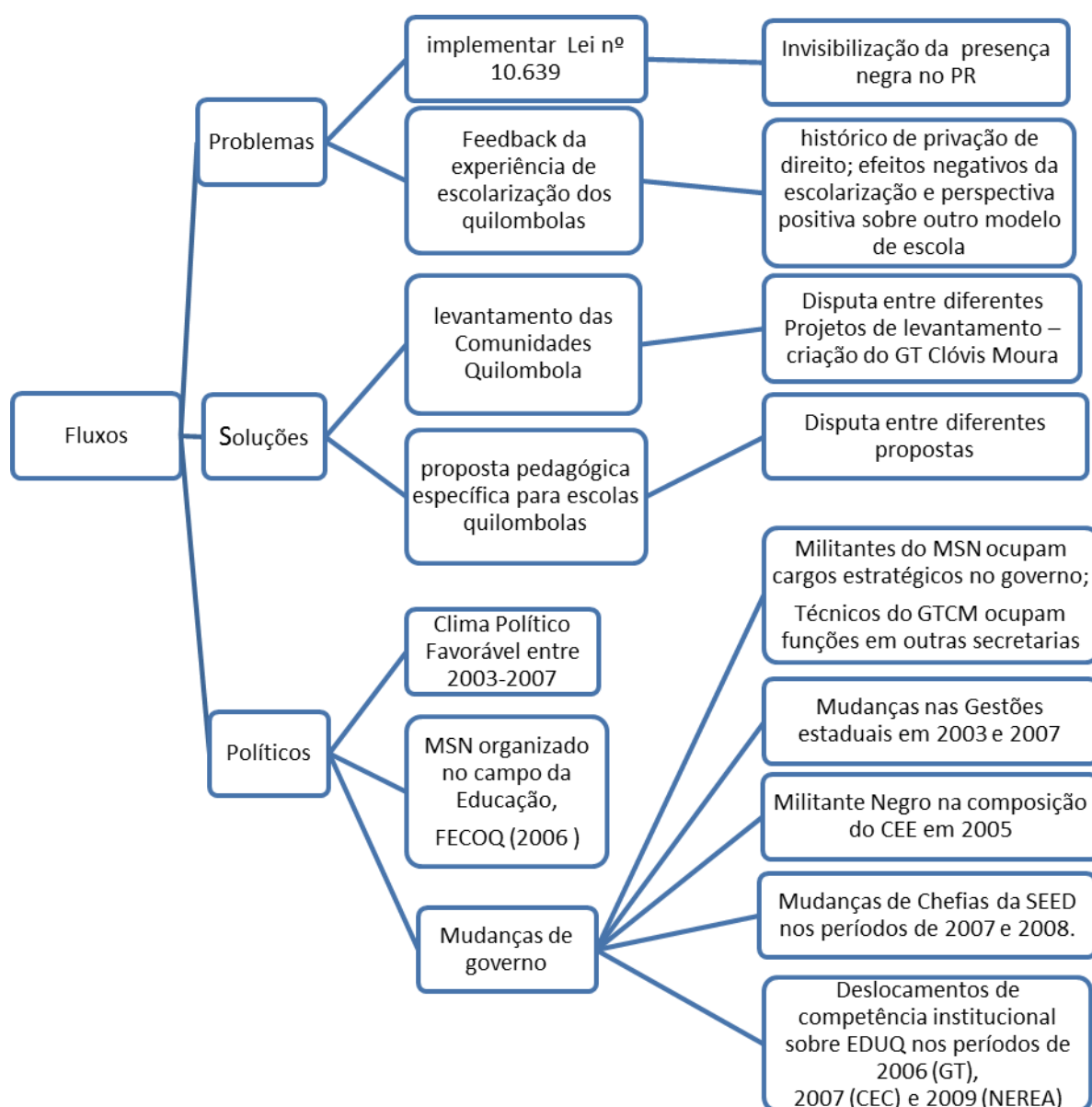
O processo de elevação de uma demanda social em política pública, segundo Vasquez (2008) pressupõe que essa demanda apresente-se como um perfil particularmente problemático que:

puede venir derivado de una multiplicidad de elementos tales como: el perfil crítico de la problemática, perfil amenazador de la misma, perfil de alta emotividad, cuestiones que tengan componentes emotivos, perfil de interés humano, perfil de alta sensibilidad en términos cuantitativos de población, etc. (VAZQUEZ, 2008, p. 17).

Partindo dessa premissa procura-se analisar a trajetória da política pública de educação escolar quilombola no Paraná, identificando a particularidade da problemática do caso paranaense e seus desdobramentos na esfera da especificação de alternativas pelo poder público a partir do modelo de fluxo de formulações de políticas públicas proposto por Kingdon

Conforme é sistematizado no FLUXOGRAMA 2, o fluxo de problemas que eleva a questão quilombola como tema a ser inserido na agenda de governo origina-se, como detalhado no capítulo anterior, a partir da janela política aberta em 2003 com a sanção da Lei n. 10.639 e da necessidade, apontada à SEED pelo MSN, de reverter o processo de invisibilização da população negra paranaense. Em decorrência dessa demanda, projetos de levantamento de comunidades negras são elaborados na estrutura do Estado como especificação de alternativa, em uma dinâmica na qual os atores sociais melhores situados em esferas de decisão foram capazes de moldar a objetividade do projeto em uma perspectiva de extensão de demandas às demais Secretarias de Estado.

Paralelamente, o histórico e os efeitos das experiências de escolarização para as comunidades quilombolas compuseram um quadro de problemas, para os quais a SEED procurou elaborar uma Política de Educação Escolar Quilombola, que teve como uma de suas alternativas a elaboração de uma Proposta Pedagógica específica para as escolas quilombolas. Esse processo, entretanto foi marcado pela capacidade de inclusão da demanda em um contexto de clima político favorável, de organização dos movimentos negro e quilombola e de diversas mudanças na esfera de governo que afetaram diretamente as dinâmicas de formulação e implementação.



FLUXOGRAMA 2 - FLUXO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PARANÁ

Apesar de distinguir esse processo em dimensões de problemas, de soluções e políticas é necessário destacar que apesar de haver influências mútuas, não existe necessariamente uma articulação causal e continuidade processual entre elas, sendo que seus fluxos podem ser acelerados e bloqueados por aberturas e fechamentos de janelas políticas.



## 5.1 A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AGENDA POLÍTICA DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ: A JANELA POLÍTICA DE 2006

No que se refere às ações direcionadas aos quilombolas na área da Educação um dos contextos mais significativos para a construção da agenda de ações educacionais para as comunidades quilombolas no Paraná foi ano de 2006 onde a conjuntura possibilitou a abertura de janelas de oportunidades políticas para inclusão dos problemas públicos que afetavam as comunidades quilombolas. Esse contexto é marcado tanto pela incorporação de um enfoque em quilombos em ações previstas na política nacional de educação, quanto por uma intensificação do diálogo entre sociedade civil e o poder público em decorrência das disputas eleitorais que caracterizam o contexto.

Considerando a classificação de janelas políticas propostas por Howlett (1998)<sup>60</sup>, indentifica-se dois tipos de janelas políticas que se abrem nesse contexto, uma de transbordamento, que ocorre quando “assuntos relatados são desenhados dentro de uma janela que já está pronta e aberta”, outra discricional, quando “os procedimentos de comportamento dos atores individuais moldam para menos predizer a abertura das janelas” (ALMEIDA; REBELLATO, 2006, p. 16).

Inicialmente é possível afirmar que, após a circulação de informações sobre quilombos a partir da participação da equipe da SEED no levantamento das comunidades quilombolas executado pelo GTCM algumas instâncias da SEED, passaram a incluir no planejamento de ações de 2006, ações voltadas à questão quilombola. Isso pode ser percebido, por exemplo, na inclusão de um foco de atenção na situação educacional das comunidades quilombolas por meio das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, elaboradas pela equipe da Coordenação da Educação do Campo (CEC), então vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental da SEED.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Segundo esse modelo as janelas políticas são tipificadas em 5 categorias de acordo com seu grau de institucionalização: janelas rotineiras, que se abrem a partir de procedimentos institucionalizados; janelas de transbordamento, quando assuntos relatados são desenhados em uma janela já aberta; janela discricional, quando os procedimentos de comportamento de determinados indivíduos molda a abertura da janela política e janelas ao acaso, quando eventos ou crises abrem janelas não previstas. (HOWLETT apud ALMEIDA; REBELLATO, 2006).

<sup>61</sup> Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)

Exemplos de ações que foram executadas em 2006 por meio da CEC/SEED foram a proposição do I Curso de Capacitação de Professores das Escolas em Áreas Remanescentes de Quilombos e a elaboração de um projeto de construção de escola em área quilombola. Essas ações, entretanto, articulam-se em ações previstas na política nacional de educação e que tiveram como referencia a publicação da Resolução n. 09/06 do FNDE,<sup>62</sup> e a Resolução n. 18 do FNDE.<sup>63</sup> Essas ações foram propostas sem um diagnóstico preciso do problema educacional que afetava os quilombos, mas numa perspectiva de atendimento assumida pela SEED, por meio da Coordenação da Educação do Campo. É importante ressaltar que, segundo o técnico pedagógico que elaborou os projetos de formação e construção de unidades escolar encaminhados ao FNDE, ocorreu um diálogo permanente com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para tentar aprovar o projeto de construção das escolas propostas.<sup>64</sup>

Quanto à janela discricional, é importante destacar a atuação do presidente e da coordenadora da Ação de Campo do GTCM, que aproveitando da janela aberta pelo contexto eleitoral intensificaram a visibilidade das comunidades quilombolas possibilitando sua inserção na agenda de campanha, nas propagandas políticas e a realização de eventos que possibilitaram a incorporação da problemática quilombola na pauta eleitoral e na agenda governamental.

Em 2006, o presidente Luiz Inácio Lula da Sila e o governador Roberto Requião candidatam-se à reeleição nas esferas federal e estadual, respectivamente, e, no que se refere às comunidades quilombolas, as campanhas de reeleição, além de procurarem explicitar as ações direcionadas a essas populações, abriram a oportunidade de inserção de reivindicações que passaram a ser incorporadas nas propostas de campanha. Exemplo significativo da propaganda das ações executadas no Paraná foi a visibilidade que as comunidades quilombolas e o levantamento executado pelo GTCM tiveram no contexto. No início daquele ano passou a ser exibido o documentário Terra Negra, tratando da existência das comunidades quilombolas e do trabalho executado pelo GTCM. Durante esse

---

<sup>62</sup> Esse documento estabelecia as orientações e diretrizes do ano de 2006 para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais em áreas remanescentes de quilombos.

<sup>63</sup> Esse documento estabelecia orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais voltados para a construção de unidades escolares no campo e em áreas de reforma agrária

<sup>64</sup> O projeto previa a construção de duas escolas para atendimento às comunidades quilombolas situadas no município de Castro.

período ainda, ocorre o maior número de emissão de certidões de autorreconhecimento quilombola da FCP para as comunidades quilombolas do Paraná, chegando a uma cifra de vinte e seis certidões emitidas, enquanto em 2005 haviam sido emitidas apenas seis certidões.

Momentos significativos de propaganda de ações governamentais e de captura de reivindicações foram as Ações Públicas Articuladas do Governo do Paraná, para inclusão das Comunidades Negras rurais e Urbanas realizadas nos municípios de Castro, Lapa e Adrianópolis durante o ano de 2006. Considera-se esses eventos, propostos pelo GTCM, momentos potenciais da construção da agenda, pois possibilitou um contato mais imediato entre os atores do alto *staff* da administração, funcionários do Estado e atores não-governamentais (grupos de pressão, pesquisadores e mídia).

Segundo documento elaborado pela coordenadora de ação de campo do GTCM solicitando estrutura para a realização da Ação Pública Articula no dia 12 de maio de 2006 na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, os objetivos desses eventos, que contavam com a participação de representantes das secretarias e autarquias de Estado e de ministérios federais, eram:

- Apresentar às Comunidades Negras os Programas e Projetos existentes nas Instituições Governamentais, destinados às populações tanto rurais como urbanas.
- Possibilitar a inserção das Comunidades Negras, a estes Programas e Projetos.
- Orientar as Comunidades Negras quanto aos procedimentos a serem adotados pelas mesmas, em relação aos Programas e Projetos.
- Cadastrar e incluir estas Comunidades nos Programas e Projetos em andamento. (GTCM, Ofício, 2006)

Durante o referido evento, após o término do discurso dos secretários de Estado presentes na ocasião, lideranças das comunidades quilombolas solicitaram aos mesmos que permanecessem no palco que havia sido montado para o evento, e cada liderança, além de explicitar a situação do atendimento de serviços públicos na sua comunidade, apresentou uma lista de reivindicações, que incluíam demandas relativas à educação, saúde, saneamento, segurança, condições viárias, preservação do meio ambiente e produção. Essas demandas, posteriormente sistematizadas pela professora Clemilda Santiago Neto, foram encaminhadas pelo GTCM a cada secretaria estadual.

Entre as reivindicações direcionadas à SEED (ANEXO 10), 11 das 14 comunidades localizadas no Vale do Ribeira (município de Adrianópolis e Dr. Ulysses) presentes no evento apresentaram demandas relacionadas à ampliação da oferta de atendimento de níveis e modalidades escolares, à estrutura física escolar, à melhoria de atendimento, ao repasse de programas de erradicação do trabalho infantil, ao Programa Bolsa Escola e à contratação de quadro pessoal para atuar nas escolas, conforme a TABELA 4.

Como é possível inferir a partir da TABELA 4, as reivindicações, concentram-se na demanda por ampliação da oferta dos níveis da educação básica e a construção de unidades escolares. Essas demandas, conforme é possível perceber a partir da análise do documento encaminhado à SEED, estavam vinculadas às dificuldades de acesso às unidades escolares existentes, em virtude das longas distâncias de deslocamento e as péssimas condições das estradas. A reivindicação relativa à melhoria da qualidade de ensino foi apresentada apenas por uma comunidade, indicando que a demanda por oferta antecede a crítica às questões especificamente pedagógicas.

Oferta de atendimento níveis e modalidades				Estrutura física escolar			Melhoria de atendimento		Repasse / fornecimento		Quadro pessoal
E. Infantil	E. F. Ciclo II	E. Médio	EJA	Construção	Reativação	Reforma	Ensino	Merenda	Programas	Materiais	Merendeiras
1	4	4	3	4	1	1	1	2	1	1	1

TABELA 3 - REIVINDICAÇÕES EDUCACIONAIS DOS QUILOMBOLAS DURANTE A AÇÃO PÚBLICA DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

FONTE: O autor

Entretanto, como aponta Viana (1988, p. 8), ao abordar a característica de reconhecimento dos problemas da instância federal a partir do Modelo de Processo de Cohen, March e Olsen, “assuntos ou temas que surgem a partir de eventos, crises, etc. – por si só não chegam a ter ‘Status de Agenda’”. Dessa forma, apenas a enunciação dos problemas e das reivindicações não são garantias da incorporação das demandas na agenda governamental, é necessário que haja uma disposição política e que seja tecnicamente factível.

No que se refere à educação, um dos fatos que teriam contribuído para criar uma disposição política de incorporação dos problemas educacionais quilombolas na agenda governamental foi o diálogo de uma mãe quilombola com o Secretário de Estado da Educação e com a representante da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) sobre as dificuldades que seu filho de 13 anos enfrentava para frequentar a escola:

Segundo ela, seu filho estudava a noite e saía de casa às 15:00 para pegar o transporte escolar. Sua aula se encerrava às 23:00 e ele chegava em casa a 1 h da madrugada. Quando chovia, ele chegava depois das 4:00 da manhã. Isso quando chegava!. Neste momento o secretário perguntou: “Então seu filho já é um homem não é?” E a mãe respondeu: “Não, o meu filho é um menino de 13 anos”. Ela falou da saga desse menino, e a partir de então, a disposição política do Estado, que vinha se concentrando no levantamento das comunidades, se intensificou na área da educação” (CRUZ, 2011).

Ao escutar a demanda dessa mãe, a representante da SEPPIR indicou ao Secretário de Educação a possibilidade de construção de unidades escolares para comunidades quilombolas com a utilização de recursos do FNDE. Diante disso, o secretário anunciou a construção da primeira escola quilombola do Paraná naquela localidade. É possível inferir que a disponibilidade orçamentária de recursos para construção de escolas quilombolas foi uma janela política que já estava disponível e que contribuiu para a inclusão da problemática quilombola na agenda educacional.

Para além das janelas anteriormente descritas, é possível inferir que o fluxo político que projetou mudanças de composição do Conselho Estadual de Educação abriu outra janela política com a inclusão do prof. Romeu Gomes de Miranda entre os conselheiros. O referido conselheiro, militante negro, foi o relator da Deliberação n. 04/06 CEE, que dispõe sobre Normas Complementares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na referida deliberação o relator indica a abordagem das comunidades remanescentes de quilombo, como um dos aspectos a serem observado na implementação das referidas diretrizes:

Os professores devem levantar a temática dos remanescentes de quilombos no Paraná, debater seu significado com os alunos e trazer para o interior da escola a questão. Propugnar pela organização de centros de documentação que possam recolher todas as informações não só sobre os agrupamentos remanescentes de quilombos rurais mas também as comunidades urbanas que ainda subsistem na periferia das cidades. (DELIBERAÇÃO, 2006, p. 16-17).

Apesar de não se referir especificamente às escolas que atendem comunidades quilombolas, a deliberação 04/06 respondeu à demanda<sup>65</sup> de visibilização da população negra paranaense por parte do movimento social negro e contribuiu para a inclusão curricular da questão quilombola na agenda governamental. Posteriormente, quando esse conselheiro tornou-se presidente do C.E.E., contribuiu no encaminhamento de uma proposta pedagógica experimental para comunidades quilombolas e no início da elaboração de Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola.

Apesar das proposições de formação, construção de escolas em quilombos e de inclusão curricular da temática dos remanescentes de quilombos serem inseridas na agenda de governo, não foi nesse contexto que uma proposição de educação escolar quilombola foi assumida pela SEED, pois os aspectos relativos aos campos curricular e pedagógico – ainda que possíveis de ser relacionados à demanda de melhoria de ensino apresentada na Ação Articulada de Adrianópolis – só foram mais bem detalhadas quando os problemas incorporados na agenda governamental passaram para uma fase de especificação de alternativas.

Dessa forma, o processo de enunciação das ações a serem empreendidas pelo Estado por meio da construção da agenda governamental não corresponde à passagem imediata da demanda para uma política pública que a contemple, mas um processo intenso de negociação em que tanto a expectativa da ação embasa as especificações da agenda, como estas alteram a expectativa a partir das interações entre quilombolas, agentes estatais e demais mediadores.

## 5.2 ESPECIFICAÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA AS DEMANDAS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA

A partir do momento em que as demandas educacionais passaram a compor a agenda governamental em 2006, iniciou-se um processo de elaboração de alternativas para o atendimento escolar quilombola, que se concentrou, inicialmente, na elaboração da Proposta Pedagógica Quilombola em um processo marcado por

---

<sup>65</sup> A composição de uma demanda curricular oriunda dos movimentos sociais e sua inclusão na agenda política mereceria uma maior descrição e análise que em virtude

disputas e sucessivas mudanças e interferências institucionais que resultaram no único documento apreciado pelo Conselho Estadual de Educação sobre o tema.

Após a inclusão da demanda de construção de escolas em comunidades quilombolas na agenda política, a primeira ação da SEED foi criar uma Comissão Interdepartamental formada por técnicos vinculados à AREI e aos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Jovens e Adultos (DEJA), e que tinha como objetivo elaborar uma proposta de atendimento escolar multisseriado na comunidade de João Surá. O trabalho dessa comissão foi realizado a partir da Reunião Técnica para Elaboração de Proposta de Implementação de Trabalho Educacional nas Comunidade Quilombola João Surá, realizada nos dias 14 a 16/08/2006 e 24 e 25/08/2006 sob coordenação da professora Cristiane Britto, então técnica pedagógica da AREI. A justificativa da RT baseava-se no seguinte argumento

Identificar e investigar as necessidades da comunidade remanescente de quilombo da comunidade João Surá, em Adrianópolis, para a implementação de uma escola que atenda a demanda local, beneficiando as famílias que ali vivem. Para caracterizar essas ações, a SEED e a FUNDEPAR realizaram um estudo junto à comunidade, estabelecendo interlocuções com os quilombolas locais, com o intuito de elaborar um plano de ação e a metodologia necessária para a construção e implementação da escola (SICAPE, Evento 2324).

Inicialmente a análise do projeto do evento permite visualizar não apenas que houve uma evidente transformação do objetivo inicial da criação da Comissão Interdepartamental, visto que esse tinha a finalidade de elaborar uma proposta de atendimento escolar multisseriado de Ensino Fundamental e que a composição dos participantes do evento indicava a possibilidade de criação de um Colégio de Ensino Fundamental e Médio, pois incluía técnicos do Departamento de Ensino Médio (DEM), representantes da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR<sup>66</sup>) e do Núcleo Regional de Educação – NRE, além dos órgãos que compunham a comissão. Outro aspecto relevante é perceber que ocorreu uma partilha de atribuição na condução do processo, já que a presidência da Comissão era de responsabilidade do DEF e a coordenação da RT ficou sob coordenação da AREI.

Uma primeira constatação que é possível indicar, condizente com o referencial da teoria do Ciclo Vital das Políticas públicas, é que apesar da inclusão da demanda de educação escolar quilombola ter sido definida por atores visíveis, como a representante da SEPPIR e o Secretário de Educação, que indicaram a

---

<sup>66</sup> Instituição que era responsável pela construção e reforma e g das unidades escolares, entre outras atribuições.

criação de uma escola multisseriada, a atuação dos atores invisíveis pode ter sido mais determinante na especificação das alternativas transformando a proposição inicial em uma possibilidade de criar um Colégio de Ensino Fundamental e Médio.

Outro aspecto a destacar é que na dimensão de ação dos atores invisíveis, mesmo a atribuição de uma demanda estando definida para um órgão, como foi a presidência da comissão sob responsabilidade do DEF, pode ocorrer transferências veladas de competências em etapas definidoras da trajetória da demanda, como foi o caso da coordenação da RT pela AREI.

O relatório do evento (ANEXO 9) é ainda mais elucidativo pois possibilita perceber outros aspectos da composição e interação entre os participantes. É possível perceber que estiveram presentes duas técnicas-pedagógicas do Departamento de Ensino Fundamental, quatro técnicos da Assessoria das Relações Externas e Interinstitucionais, uma representante da FUNDEPAR e uma do NRE, além de ser mencionada a ausência do coordenador da Educação do Campo, cuja equipe era vinculado ao DEF, e de um técnico pedagógico do DEJA. O relatório indica também que dois dos técnicos da AREI já se encontravam na comunidade antes da chegada do restante dos participantes. A análise dos relatórios de viagens dos dois técnicos permite identificar que um deles havia chegado dois dias antes e o outro estava executando trabalhos junto à EMATER há 15 dias na região, o que caracteriza a existência de um contato prévio com a comunidade que os demais participantes não tinham. Por mais que seja possível que não houvesse uma distinção tão precisa da comunidade em relação às pessoas que compunham a equipe técnica da SEED é provável que uma maior quantidade de técnicos vinculados à AREI e seus contatos prévios com a comunidade contribuíssem para que esse órgão tivesse uma inserção mais orgânica no início do processo de especificação de alternativas para o atendimento escolar na comunidade de João Surá, principalmente durante a mencionada RT, que contou também com a consultoria da pesquisadora Maria Clareth Gonçalves Reis.

Segundo o projeto do evento, a metodologia utilizada na RT seguiu os seguintes passos: 1) realização de visita técnica com apresentação, conversas em grupo e aplicação de questionários semiestruturados na comunidade e 2) sistematização de dados e escrita da proposta pedagógica em reunião de trabalho.

A visita técnica à comunidade iniciou-se na tarde do dia 14/08/2012, com uma dinâmica organizada pelos jovens da comunidade, onde diversos objetos



(esteiras, cestarias, artesanato em madeira, antigos ferros de passar roupa aquecido a brasa, instrumentos de trabalho, materiais escolares, bola de futebol, rádio, imagens dos santos católicos e alimentos retirados da horta comunitária) eram utilizados na apresentação das pessoas da comunidade. Cada quilombola escolhia um dentre os objetos dispostos e explicava porque aquele objeto lhes era significativo. As escolhas variavam de acordo com o pertencimento de gênero, geração e opção religiosa, e por vezes davam oportunidades de expressarem conflitos existentes na comunidade. Como foram os casos dos conflitos geracionais em relação ao interesse pelo trabalho artesanal e aos diferentes estilos musicais presentes na comunidade naquele contexto. A música entre diferentes gerações, e que foram registrados no relatório da RT da seguinte maneira:

Apresentação do S. Vitôr do trabalho de cestaria desenvolvido por ele. Autodidata contou que aprendeu a fazer as cestas observando os mais velhos, diz que os mais novos não se interessam pelo trabalho. Nesse momento os moços pedem a palavra e falam que gostariam de aprender se fossem incentivados a fazer este tipo de trabalho.

(...)

A música foi o próximo ponto a ser discutido, pelos embates pareceu ser realmente um foco de conflito entre os jovens e os adultos. Houveram reclamações dos dois lados em relação ao gênero musical escutado, as letras das músicas, o conflito entre instrumentos tradicionais como violão e gaita e som eletrônico.

O relatório expressa também que alguns técnicos “tentavam puxar a discussão para a escola, conseguindo que” uma quilombola “conte um pouco de sua experiência”, mas que logo “retoma-se o debate da religiosidade, com ênfase na dança de S. Gonçalo, nas romarias e da relação desta prática com os representantes da igreja católica”, ou seja, apesar das tentativas de concentrar a discussão no aspecto escolar a comunidade sempre remetia a discussão para uma perspectiva educacional mais ampla e englobante de diversas dimensões da vida.

Durante o período noturno os técnicos realizaram uma reunião com os jovens, com o presidente da Associação Quilombola, que naquele momento cursava a sexta série do ensino fundamental e com um senhor quilombola com o objetivo de perceber como era sua experiência escolar e como gostariam que fosse a escola. As perguntas utilizadas pelos técnicos da SEED para incentivar os jovens a falar foram: Como é a escola para vocês? O que gostam na escola? O que não gostam na escola? O que vocês acham que deve ser ensinado na escola? Que tipos de atividades esportivas acham que deve existir na escola? Como é a relação de vocês

com os professores? Inicialmente os jovens sentiram-se envergonhados em falar. Só sentiram-se mais a vontade quando lhes foi perguntado o que não gostavam na escola. (caderno de campo, 14/08/2012). Diante dessa pergunta expressaram um descontentamento com as dificuldades de acesso, com a “falta [de] empenho dos professores, [pois] eles passam a matéria no quadro e ficam sentados”, com a experiência de reprovação e com a deficiência da aprendizagem devido à quantidade de faltas devido às precárias condições das estradas de acesso a escola. “Ser reprovado é ruim”. “Eu passei pela segundo grau, mas considero que não tenho segundo grau [devido as faltas pela condição da estrada, as vezes perdia mais de 50% das aulas]” Jovens, ambos os sexos (SEED, relatório, 2006)

Como apontado anteriormente o relatório do evento possibilita perceber que a comunidade apresenta uma expectativa de articulação do processo de escolarização com as dimensões do trabalho e da cultura. Essas categorias, entretanto, se apresentam intrinsecamente ligadas nos relatos dos quilombolas.

No que se refere à categoria de cultura associam um caráter de trabalho (trabalho cultural), como “um modo de contar, de resolver as coisas”, ao mesmo tempo em que ensina “o rumo do trabalho” de onde vêm e como comercializar seu produto. Dessa forma, o sentido atribuído ao termo “trabalho cultural” confunde-se com sabedoria, enquanto capacidade de aplicar conhecimentos em uma determinada situação.

Quanto às referências ao trabalho, entretanto, o quilombolas defendem sua aprendizagem na escola enquanto prática necessária para o ensinamento da produção agrícola em contraposição ao trabalho no pinus, ao qual boa parte dos jovens quilombolas estavam empregados. O “saber trabalhar” é mais valorizado do que o conhecimento escolar como meio de arranjar emprego, visto que “só com a formatura não se emprega”.

A partir dessas duas categorias foram apresentadas as seguintes atividades a serem incluídas na dinâmica da escola: artesanato (“O artesanato também educa”), arte (“Escola tem que ter de tudo: arte, canto, música; não só na sala, também fora.” “dança que ninguém sabe como fandango, catira”) e Agroecologia.

Apesar desses elementos indicarem que “a comunidade tem clareza do modelo de escola que necessitam” (SEED, Relatório, 2006), as concepções de Trabalho e Cultura foram referenciadas na minuta da proposta pedagógica elaborada em 2006, diretamente das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e das

Diretrizes Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, a partir de referenciais já legitimados no campo educacional, e não de uma argumentação que se baseasse na explicitação do significado atribuído pelo quilombolas de João Surá a essas categorias e suas possibilidades ou não de articulações com as concepções presentes nas referidas diretrizes.

Esse é um dado característico das dinâmicas de elaboração de alternativas. O momento de especificar soluções a uma demanda incorporada na agenda governamental é a oportunidade que os técnicos vinculados ao funcionalismo público possuem de incluir suas ideias e produzir a resposta mais viável a um determinado problema.

Além da articulação das concepções de trabalho na perspectiva da educação do campo, e da cultura a partir do pertencimento étnico-racial, foi indicado na referida proposta, que a

relação entre “conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade” (presente na escola) e os “conhecimentos tradicionais” (presentes na comunidade) se construirá, dialeticamente, alternativas para um projeto que articule escola e etnodesenvolvimento. (SEED, Minuta, 2006, p. 8).

Para além de expressar uma distinção entre “conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade” e “conhecimento escolar”, a perspectiva adota na Proposta Pedagógica assume uma posição intermediária no debate curricular presente a partir da mudança da política educacional ocorrida com a mudança de governo no ano de 2003. O período de 1994 a 2002 foi marcada pela introdução da atuação de diversas ong's e da adoção de uma perspectiva de “pedagogia de projetos” nas escolas da rede estadual, dessa forma a centralidade da abordagem escolar transferiu-se para os temas apontados pelos diversos projetos ocasionando um esvaziamento da abordagem dos conteúdos disciplinares. Com a sucessão eleitoral em 2003, foi retomada a perspectiva de uma teoria curricular baseada na influência da pedagogia histórico-crítica onde o conhecimento disciplinar “historicamente acumulado pela humanidade” passa novamente a ser valorizado no currículo como elemento fundamental para a classe trabalhadora, presente na escola, interpretar as relações sociais e de trabalho na qual está inserida.

A perspectiva adotada na Proposta Pedagógica, mesmo que não utilizasse o termo projeto, pressupunha uma articulação da escola com etnodesenvolvimento, ainda que esse conceito não se apresentasse tão definido no documento de 2006.

Naquele contexto, o termo etnodesenvolvimento servia com síntese das dimensões do Trabalho e da Cultura percebidos na visita de campo.

Além de propor uma articulação entre escola e etnodesenvolvimento, outra característica da Proposta elaborada em 2006 foi a indicação de uma organização curricular por áreas de conhecimento e a organização do tempo escolar por ciclos de aprendizagem adequados aos estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. Essa proposta sugeria um modelo de organização que diferia do modelo seriado e disciplinar predominante nas escolas estaduais, entretanto, o texto de introdução das ementas das áreas de conhecimento apresenta a seguinte justificativa:

Entende-se nessa proposta que, devido às especificidades das comunidades quilombolas, entre elas a sua localização, tempo de deslocamento, falta de transporte regular, difícil acesso, bem como o acesso à escolarização na comunidade de origem, propõem-se uma organização estrutural que agrupa as disciplinas por áreas do conhecimento, sendo que um professor se responsabilizará por mais de uma disciplina. (SEED, MINUTA, 2006, p. 19).

A justificativa, então, baseava-se não em questões epistemológicas, mas em elementos referentes à dificuldade de acesso a escola. Área de conhecimento então era concebida como agrupamento de disciplina com a finalidade de otimizar redução de corpo docente e deslocamento. Essa lógica de agrupamento de disciplinas, acompanhada da lógica de aglutinação de séries em ciclos, tornava a Proposta Pedagógica uma alternativa viável de ser implementada e, em virtude de sua viabilidade, tomada como referência a outras comunidades. Essa versão preliminar da proposta, entretanto, não apresentava a demanda escolar (quantidade de alunos a ser atendido na escola), nem uma proposta de organização do espaço escolar com projeto arquitetônico. Esses aspectos, entretanto só foram integrados a Proposta Pedagógica a partir da nova conjuntura que se apresentou no ano de 2007.

NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO	CICLO	ETAPA	IDADE
EF/ANOS FINAIS: duas turmas, um ciclo dividido em duas etapas, docentes por área (4 docentes)	Ciclo II	Etapa I	11 – 12
		Etapa II	13 – 14
EM: uma turma, docentes por área (4 docentes)	Ciclo III	Etapa I	15 – 16 – 17
EJA: uma turma, docentes por área (4 docentes)	EJA	EJA	Maiores de 18 anos

TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO POR CICLO

FONTE: SEED, Minuta, 2006

O contexto de 2007 marcou o início da terceira gestão estadual (2007-2010) de Roberto Requião e caracterizou-se por mudanças em diversas secretarias. Na SEED uma reorganização de seu organograma provocou mudanças de chefias e competências e abriram uma nova janela política para inserção de demandas quilombolas<sup>67</sup>. A partir daquele ano o Departamento de Ensino Fundamental e o Departamento de Ensino Médio foram extintos e foi criado o Departamento de Educação Básica, aglutinando as duas competências. Nesse contexto é criado, também, o Departamento da Diversidade (DEDI), englobando a Coordenação da Educação do Campo (CEC), a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a Coordenação da Alfabetização de Jovens e Adultos (CAJAI) e a Coordenação do Desafios Educacionais Contemporâneo (CDEC). Além disso, nesse contexto a AREI foi extinta e parte de suas atribuições ficaram sobre responsabilidade da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE).

Nessa reestruturação, as demandas de escolarização quilombola ficaram sob responsabilidade da CEC, que então passou a acompanhar os processos de construção da escola, finalização da Proposta Pedagógica Quilombola, além da realização das formações de professores de escolas que atendiam quilombolas, como já havia realizado no ano anterior. Com a reestruturação ocorrida em 2007, a equipe da CEC ficou resumida a um coordenador, dois técnicos pedagógicos e uma técnica administrativa, que, além das demandas quilombolas, tinham de encaminhar ações referentes às Escolas Itinerantes do MST, as escolas de comunidades de faxinais, escolas das ilhas, além das demais escolas do campo, caracterizando, então, um quadro técnico reduzido para uma demanda grande e variada. Apesar disso, foi o primeiro passo para a institucionalização da política de educação escolar quilombola, visto que então, ficou atrelada a um espaço institucional e não a um GT composto por técnicos de diversos setores.

Nesse momento houve uma aproximação da CEC com o GTCM que era consultado para auxiliar na definição de docentes para atuar no curso de formação e colaborar no processo de finalização da Proposta Pedagógica Quilombola. Tal

---

<sup>67</sup> No dizer da orientadora dessa Dissertação, Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria, é fundamental que se ressalte que a gestão da Secretária de Educação que assume nesse contexto, Professora Doutora Yvelise de Freitas Souza Arcoverde, teve como nunca na história do estado uma importância crucial no trabalho com a Diversidade em Geral.

aproximação pode ser verificada pelo ofício encaminhado pela CEC ao GTCM, na qual solicita dados para intensificar as ações pedagógicas, “em relação às escolas e aos professores que atuam em áreas remanescentes de Quilombos” (ANEXO 12). Naquele momento somente o GTCM possuía dados acumulados sobre as comunidades, visto que a AREI foi extinta do organograma da SEED.

A janela política aberta com a reorganização das secretarias e a necessidade de executarem ações direcionadas aos quilombolas - em virtude da visibilidade projetada no contexto eleitoral - possibilitou que quatro dos técnicos do GTCM<sup>68</sup> passassem a ocupar funções em outras instâncias da estrutura de Estado. Um deles passou a compor a equipe da Coordenação da Ação de Campo.

Essa mudança provocou disputas em virtude da partilha da “condição de porta-voz legítimo da causa” quilombola do GTCM com outros espaços institucionais. Exemplo desse fato foi a disputa acerca do destino do projeto da Proposta Pedagógica.

Em 2007, com a publicação do DECRETO N. 6.040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, outro referencial legal passou a influenciar a elaboração da Proposta Pedagógica. O inciso V do art. 3º do referido decreto definia como um dos objetivos específicos da PNPCT:

garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;

Diante disso a CEC propôs a retomada do diálogo com a Comunidade quilombola de João Surá para aprofundar alguns elementos a serem incorporados na Proposta Pedagógica, bem como apresentar a minuta que havia sido elaborada em 2006, entretanto, diante da orientação de não realizar-se mais reuniões técnicas com esse objetivo foi solicitado à liderança da comunidade que comparecesse à SEED para realização de uma entrevista com técnicos da CEC e da CEJA.

Durante a entrevista, além de reafirmar a demanda de articulação da escola com agroecologia, com o trabalho no campo e com a cultura como forma de

---

<sup>68</sup> A coordenadora de ação no campo transferiu-se para a Secretaria de Assuntos Estratégicos - SEAE, um técnico que se transferiu para o Instituto de Terras Cartografia e Geoprocessamento (ITCG) vinculado à Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) e dois técnicos que retornaram a SEED.

contribuir para os quilombolas permanecerem na comunidade, a liderança apresentou questões referentes à prática do mutirão e à preocupação com as situações de racismo no ambiente escolar – aspecto que não havia sido problematizado no contexto da reunião técnica de 2006.

Após a realização da entrevista foi realizado uma reunião técnica para finalização da Proposta Pedagógica com a assessoria de três docentes: uma com mestrado na área de educação e com militância na área de economia solidária; outra com doutorado na área da educação com enfoque na educação quilombola e um pedagogo com mestrado em História Econômica com enfoque na exclusão da população negra. A escolha dos docentes baseou-se na opção de articular as dimensões de trabalho, cultura, relações raciais, economia e desenvolvimento sustentável, essa última com a intenção de atender ao inciso V do Art. 3.º do Decreto n. 6.040.

No trabalho de finalização optou-se por referenciar teoricamente a Proposta Pedagógica a partir de referenciais da Educação Popular, com ênfase em Paulo Freire. Nesse sentido a centralidade da ação pedagógica a articulação dos conhecimentos escolares com um projeto de etnodesenvolvimento, compreendido como uma estratégia de desenvolvimento sustentável baseada numa relação de complementariedade entre dimensões econômicas e culturais.

Em contraposição às ementas disciplinares da minuta apresentada em 2006 o texto final da proposta pedagógica propunha a construção do currículo em rede, procurando articular o conhecimento escolar “às demais redes de conhecimento que são tecidas” a partir das experiências dos quilombolas. Como referência para a organização curricular foram indicados seguintes eixos temáticos: 1) Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; 2) Trabalho; 3) Meio Ambiente e Manejo Territorial; 4) Organização Comunitária e Políticas Públicas; 5) Economia Solidária e 6) Etnodesenvolvimento Sustentável com enfoque territorial.

O processo de finalização da referida proposta, em 2007, foi determinante para definir os papéis de atuação do GTCM e da CEC na mediação e execução das políticas educacionais.

As divergências de concepção que ocorrem entre esses dois agentes nesse contexto podem ser percebidas no texto referente à educação que compõe o relatório dos trabalhos do GTCM durante os anos de 2005 a 2008. O referido texto indica que:

Um projeto pedagógico voltado para a educação quilombola, portanto, deve primar pela valorização dos vetores civilizatórios, trazendo à tona a visão de humanidade das etnias negras escravizadas, para assim configurar que a humanidade negro-africana e dos quilombolas em especial, como pressuposto não ocidental, está edificada mediante as violências das invasões.

Uma proposta de educação voltada para as populações de afrodescendentes principalmente as do contexto “do campo” não pode descambar para uma educação que resulte numa formação para uma suportabilidade ou naturalização hierárquica das condições desiguais de existência.

Um outro importante cuidado que se deve ter é quanto às propostas pedagógicas que a despeito das suas conotações inovadoras, enquadram os “Outros” numa perspectiva de mundo que mais uma vez violenta os “sujeitos” historicamente aviltados na constituição das suas identidades, como afirmação de uma outra visão de mundo antagônica a ocidental. É preciso estar atento e pugnar contra os projetos que visam e têm insistido na liquidificação das singularidades. (ITCG, 2008, p. 117).

Após essas críticas, ancoradas em argumentos da teoria pós-colonial e da descolonialidade epistêmica (ou do saber), o texto propõe, como princípio, que os quilombolas sejam apresentados à dinâmica civilizatória africana com vistas a corporificarem uma identidade ontológica baseada nessa dinâmica:

O projeto de uma **Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento: uma proposta pedagógica experimental** deve ser efetivado sob um prisma que o oriente a mesclar compromissos com o teórico e com um ativismo que ensejem radicais transformações no cenário da população negra, ou afro-descendente, em toda a geografia do nosso território.

Nessa dimensão, uma primeira compreensão é a de que os territórios quilombolas devem ser apresentados à sua dinâmica histórica e civilizatória na expansão da sua cosmovisão tanto material como simbólica para, dessa forma, ser apresentada como uma visão de mundo diferenciada e, portanto, que corporifique uma identidade particular ontológica. (ITCG, 2008, p. 117-118, grifos do autor).

Por fim, o texto indica que o processo de “escuta” às comunidades, executado pela equipe da CEC e explicitado no texto da Proposta Pedagógica, distorciam as falas da comunidade ou a utilizavam para legitimar a organização indicada. Para o autor do texto:

Uma “escuta” deve ir para além de uma referência, uma citação. Tantos são os ouvidos que distorcem as falas ou fazem uso delas de forma a adequá-las como bem querem. As ciências sociais são acusadas historicamente de distorcerem fatos e contextos para assim justificarem as teses e as hipóteses que constroem, guarnecidas por teorias no geral europocêntricas. (ITCG, 2008, p. 118).



De fato, apesar da inovação da forma de organização curricular indicada, a avaliação dos textos preliminares da referida proposta indica um processo de enquadramento das falas quilombolas a categorias da Política de Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, da Economia Solidária e da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, além do enquadramento da proposta de currículo em rede em uma matriz curricular exigida pelo sistema. Outro fato importante de ser destacado é que a política curricular adotada no período de 2003 a 2010 pela SEED, herdeira da pedagogia histórico-crítica, ao ancorar-se em uma apreensão do conhecimento disciplinar que desconsidera suas imbricações com a colonialidade do saber<sup>69</sup> e do poder,<sup>70</sup> toma como centralidade do processo educativo os conteúdos “historicamente construídos pela humanidade” como elementos dissociados das dimensões políticas de constituição do campo científico e de suas relações com o processo de dominação colonial. Dessa forma, se substituirmos o termo “conteúdos historicamente construídos pela humanidade” por “conhecimento contextualmente elaborado pela epistemologia do europeu” podemos inferir que essa tendência hegemônica da política curricular adotada durante o período supracitado dá continuidade à “subalternização cultural e epistêmica de culturas não europeias” (DAMÁZIO, 2010).

Pertinentes ou não, as críticas do GTCM e as ações que derivam desse contexto de elaboração da Proposta Pedagógica Quilombola indicam que, ao menos no que se refere a área da Educação, o GTCM já não hegemonizava a mediação entre quilombolas e as instâncias responsáveis pela elaboração e implementação da política educacional no Paraná.

A elaboração das alternativas pedagógicas para a demanda de escolarização, entretanto, não finalizaram nesse contexto, pois a submissão a outras

---

<sup>69</sup> O conceito colonialidade do saber, ou colonialidade epistêmica refere-se à forma como a matriz epistemológica europeia constitui-se como “discurso hegemônico de um modelo civilizatório” (LANDER, 2005, p 21) que se consolidou a partir da “subalternização cultural e epistêmica de culturas não européias” (DAMÁZIO, 2010).

<sup>70</sup> O conceito colonialidade do poder elaborado por Anibal Quijano (2002) para explicitar o atual padrão do poder mundial “que consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento” (p.4).

instâncias decisórias, mudanças de chefias, competências e a criação de novos espaços institucionais provocaram novas redefinições no texto elaborado em 2007.

Após sua finalização em 2007 o texto foi apresentado à liderança da comunidade e submetido em regime de consulta ao presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE), um conselheiro e assessores pedagógicos dessa instituição, que indicaram a necessidade de inclusão de uma grade curricular e do projeto arquitetônico da escola.

Em 2008, após a reestruturação no quadro diretivo<sup>71</sup> da SEED, a perspectiva de gestão assumida pelo novo chefe do Departamento da Diversidade caracterizou-se pelo princípio de dialogicidade com os movimentos sociais e por uma dinâmica de planejamento participativo envolvendo os sujeitos das políticas educacionais da diversidade e as equipes técnicas por elas responsáveis na Secretaria de Educação, inclusive nos Núcleos Regionais de Educação. Diante desse novo contexto foi viabilizada a submissão e apreciação da proposta pedagógica para um conjunto ampliado de lideranças quilombolas em evento realizado em Guarapuava no período de 14 a 16 de outubro de 2008.

No início de 2009, foi criado o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA), aglutinando as demandas de educação escolar quilombola, então alocadas na CEC, e as demandas de educação das relações étnico-raciais e de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, então sob a responsabilidade da CDEC. A composição e a distribuição de atribuições na equipe do NEREA direcionaram duas técnicas pedagógicas, uma delas com pertencimento quilombola, para acompanhar as ações relativas à educação escolar quilombola. Ao final de 2009, o texto as adequações indicadas foi novamente encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, sendo aprovada sua implementação na primeira sessão de 2010 sob o parecer CEE/CEB N. 194/10.

Esses relatos a respeito da construção da Proposta Pedagógica que decorre de uma demanda de escolarização incluída na agenda governamental em 2006, possibilitaram perceber que o processo de elaboração de uma alternativa

---

<sup>71</sup> Em 2008, a função de secretária de Estado da Educação do Paraná é assumida pela Prof.<sup>a</sup> Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, que anteriormente era superintendente da Educação. No dizer da orientadora desta dissertação, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich-Faria, é fundamental ressaltar que a gestão dessa secretária teve, como nunca na história do estado, uma importância crucial no trabalho com a diversidade em geral. O cargo de superintendente da Educação foi assumido pela Prof.<sup>a</sup> Alayde Maria Pinto Digiovanni, antes diretora de Políticas e Programas Educacionais da SEED. O DPPE passou a ser dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Fátima Ikiko Yokohama, que era chefe do DEDI, que por sua vez passou a ser chefiado pelo Prof. Wagner Roberto do Amaral.

pedagógica é caracterizado pela disputa de proposições em um campo amplo de possibilidades, onde, em grande parte das situações é a viabilidade técnica e orçamentária que é levada em consideração. Como afirma Capella (2006), referindo-se à dinâmica de geração de alternativas e soluções propostas por Kingdon (1995). Nesse processo competitivo de seleção, as ideias que se mostram viáveis do ponto de vista técnico e as que têm custos toleráveis geralmente sobrevivem.” (CAPELLA, 2006, p. 27).

Outra questão a ser destacada é que a elaboração de uma alternativa, geralmente se origina de um espaço institucional que detém a competência sobre o tema e é afetada pela dinâmica das políticas em voga. Exemplo disso é a influência que o Decreto n. 6040/07 exerceu sobre a elaboração da proposta pedagógica - incluindo a perspectiva de desenvolvimento sustentável e solidário – e sobre outras ações educacionais direcionadas aos povos tradicionais e executadas pela CEC.

Entretanto a definição da alternativa pode ser alterada pela submissão a outras instâncias decisórias – como o CEE –, por mudanças de chefias – que podem reduzir ou ampliar o grau de participação dos sujeitos propositores da demanda viabilizando ou não espaços de apreciação da alternativa –, e seus encaminhamentos podem ser adiantados ou atrasados de acordo com composições e número de técnicos envolvidos nas equipes responsáveis pela demanda.

Todos esses elementos apresentam-se como encruzilhadas na definição de alternativas, visto que podem interferir na trajetória da política pública, contribuindo para sua viabilidade ou bloqueando-a.

## **6 OS DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA**

Assim como a inclusão da demanda na agenda governamental não corresponde à sua passagem imediata para uma política pública, a especificação das alternativas não foi acompanhada de sua efetiva implementação, pois se trata de dimensões diversas com dinâmicas e tempos próprios, por mais que possam estar interligados. Um dos fatores importantes para haver ou não uma consonância entre a alternativa elaborada e sua execução prática é a coerência entre os princípios da formulação e as estruturas físicas e organizacionais durante a implantação da proposta. Nesse sentido a implantação é a encruzilhada entre projeto e implementação e entre a alternativa formulada pelas instâncias de elaboração e sua conexão coerente com a instância exucação. Essa passagem, entretanto, nem sempre ocorre de maneira hamônica, pois geralmente depende e é influenciada por diversos atores e instituições.

No caso analisado, é importante destacar que a implantação da Proposta Pedagógica Quilombola foi marcada por uma assincronia entre os trâmites de aprovação da proposta pedagógica, criação e construção da escola quilombola. Como apontado no capítulo anterior, a elaboração da proposta inicio em 2006 e só foi aprovada em 2010 pelo CEE, entretanto, a criação da escola ocorreu no final de 2008, o que gerou o seguinte impasse no momento de sua implantação: adotar a organização por ciclo e área de conhecimento mesmo antes da Proposta Pedagógica ser aprovada no CEE ou iniciar com uma organização seriada e disciplinar predominante na rede estadual. A opção adotada pelo DEDI foi a de iniciar com uma proposta seriada e disciplinar, visto que ainda não haviam sido definidos procedimentos para a contratação de professores por área de conhecimento. Essa opção, entretanto, gerou uma inadaptação do sistema seriado à estrutura física construída para início das atividades escolares, pois o projeto arquitetônico, construído em “regime provisório” a partir de convênio estabelecido com a comunidade, havia previsto o funcionamento de três turmas referentes às etapas I, II e III, e uma sala intermediária para apoio pedagógico para atendimento baseado , foram criadas sete séries. Foi necessário então fazer das duas salas de aula – suficientes para a organização em ciclo - quatro salas para atender as quatro

séries dos anos finais do ensino fundamental e as três do Ensino Médio.

Outra consideração importante a ser destacada durante a implantação da proposta foi a disputa política pela definição da direção escolar. Após a criação da escola, houve a indicação de duas professoras da rede estadual para ocupar a direção. Uma delas, professora aposentada que já havia exercido função diretiva em escola estadual situada no município de Piraquara e com expressiva militância no movimento social negro, foi indicada por meio de carta direcionada pelo GTCM à secretária de Estado de Educação. A outra professora havia assumido cargo naquele mesmo ano, não tinha experiência alguma em gestão escolar, era parente da secretária municipal de educação de Adrianópolis e obteve uma carta de indicação do presidente da associação quilombola. Além dessas indicações a equipe técnica da CEC contatou um professor que atuava na rede estadual de educação e que vinha desenvolvendo pesquisa na comunidade para propor-lhe sua indicação. Diante da recusa do professor consultado, do documento de indicação do presidente da comunidade e da possibilidade de fortalecer o apoio político local à Escola, a SEED optou por indicar ao cargo diretivo a professora que possuía vínculo político local.

Fator importante a ser considerado nessa decisão foi a necessidade de garantir apoio municipal para viabilizar o funcionamento da escola, principalmente na garantia de acesso do corpo docente à localidade. Majoritariamente moradores da sede de Adrianópolis, os professores tinham que percorrer 58 quilômetros para chegar à escola. Nesse contexto, referendar a indicação apoiada pela secretaria municipal de educação, significava também garantir a viabilização do transporte diário dos professores pelo poder público local.

A composição do quadro docente foi outro fator relevante para desvirtuar a execução das ideias que compunham a proposta pedagógica. Alguns dos professores que assumiram docência na escola nunca haviam ido à comunidade e defendiam posições antagônicas aos interesses da comunidade, principalmente no que se refere ao projeto de construção de barragem que afetaria o município. Enquanto a comunidade se posicionava diante dos impactos que causaria na região, alguns professores apoiavam abertamente essa iniciativa. Os critérios e os procedimentos de seleção de professores deveriam então ser melhor definidos.

Outro impasse refere-se à construção da escola. Inicialmente, a proposição assumida era a de construir a escola com recursos do FNDE e com o apoio político e técnico da representante da SEPPIR, presente na Ação Pública de 2006.

Entretanto, a inexistência de documento de posse da terra para a construção da escola, determinada pela Resolução 01/97 da Secretaria do Tesouro Nacional,<sup>72</sup> o processo encaminhado ao FNDE foi reprovado, além dos outros seis processos encaminhados com a mesma natureza em 2007.<sup>73</sup> Diante disso, a SEED opta por construir a escola com recursos próprios. Entretanto, uma série de fatores expostos pela Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE) foi postergando a construção da escola. Um deles refere-se a seu projeto arquitetônico.

Já em 2006, a equipe do GT criado para elaborar a proposta indicava a necessidade de elaboração de um projeto arquitetônico específico para a escola na comunidade, em virtude de suas características geográficas. Entretanto, as arquitetas presentes na ocasião afirmaram que a Fundação Educacional do Paraná – FUNDEPAR (atual SUDE) só trabalhava com projetos padronizados. Quando tentaram localizar um terreno adequado para a construção, após diversas visitas ao quilombo, constataram que nenhum se adequava aos padrões existentes na FUNDEPAR, sendo os técnicos forçados a criar um projeto específico em diálogo com a equipe da CEC e GTCM e submetê-lo à avaliação da liderança comunitária. Esse projeto que procurava responder à solicitação de um ambiente circular apontado pelos técnicos da CEC e do GTCM<sup>74</sup> acabou se tornando padrão para as escolas a serem construídas em quilombos e em ilhas.

Entretanto, apesar de institucionalizar procedimentos relativos à construção de escolas em quilombos, a padronização desconsiderava as especificidades geográficas e culturais de outras comunidades.

Considerando a narrativa acima, a implementação de uma política educacional quilombola deve os diferentes tempos dos processos de regulamentação da proposta, institucionalização e construção das escolas, procurando manter uma sincronia e corência entre esses diversos aspectos no

---

<sup>72</sup> Resolução que disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou realização de eventos.

<sup>73</sup> É necessário indicar que mesmo quando essa exigência de documentação de posse da terra foi extinta, com a assinatura da Portaria Interministerial n. 127/2008, possibilitando a construção de escolas em terras em comunidade que tenham a certificação de autoreconhecimento quilombola emitido pela FCP, as dificuldades de acessar os recursos do FNDE continuaram existindo, visto que as exigências técnicas dos projetos com vistas a construção de unidades escolares se ampliaram.

<sup>74</sup> Baseavam-se no argumento que a circularidade é um valor civilizatório africano que remetia a perspectiva cíclica da vida e estava presente em diversas manifestações como as conversar de roda, a roda da capoeira, a roda do Jongo e do Candomblé.

momento de implantação, sem a qual, a Proposta pode não ser efetivamente operacionalidade.



FIGURA 1 - PROJETO-PADRÃO PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS



FIGURA 2 - PERSPECTIVA INTERNA DO PROJETO-PADRÃO QUILOMBOLA

Devido ao fato de interferir na dinâmica local das disputas de poder a seleção de professores e a eleição da direção escolar devem conter critérios precisos e discutidos com os quilombolas, em virtude de não empoderar ainda mais grupos que possam ser contrários aos interesses da comunidade existentes.

Para além das questões apontadas anteriormente, mereceria aqui, ainda que não seja o foco da análise, uma reflexão sobre a implementação da Proposta Pedagógica no ambiente escolar.<sup>75</sup>

Tanto as falas dos quilombolas, quanto dos professores e equipes pedagógicas que atuam em escolas quilombolas revelam, para além dos descompassos entre os processos de elaboração, implantação e implementação da política de educação escolar quilombola, a continuidade dos problemas apontados em 2006. A sistematização das falas dos quilombolas durante o II Seminário Panorama Quilombola: Educação Quilombola, Políticas Públicas Educacionais, realizado em Curitiba durante o período de 28 a 31/05/2012, explicitam que:

A Escola que temos

- Não há envolvimento dos professores com a comunidade, “autoridades superiores”.
- A escola não abre espaço para possibilitar a participação efetiva da comunidade.
- A comunidade nem conhece a escola.
- A merenda não é produzida pelas comunidades locais.
- O transporte escolar é precário (no atendimento, falta monitores, insuficiente).
- Formação dos professores, dificuldades para lidar com as diferenças e trabalhar situações de preconceito.
- Falta material didático para educação das relações étnico-raciais.
- Não temos escolas em nossas comunidades. Mas nossos filhos frequentam espaços escolares e esses muitas vezes não são contemplados no PPP.
- Ainda no espaço escolar há discriminação, preconceito sobre os alunos quilombolas. É de difícil acesso, pois os mesmos se deslocam das suas comunidades para um espaço que não condiz com a nossa realidade.
- Falta de estrutura física.
- Merenda de qualidade
- Participação da comunidade
- Material de apoio precário

Por sua vez, os professores e equipes pedagógicas que participaram do Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Estado do Paraná<sup>76</sup> apresentam suas dúvidas relacionadas a questões institucionais,

<sup>75</sup> Uma análise mais focada na implementação da Proposta Pedagógica na Escola no espaço escolar está sendo realizada na pesquisa de doutorado de Edimara Soares no PPGE-UFPR

<sup>76</sup> Realizados nos dias 29/11/2010 a 03/12/2010 no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, com o objetivo de realizar formação para a Implementação da Proposta Pedagógica. Participaram desse



conceituais, de identidade, cultura, de como elaborar o Projeto Político Pedagógico, de como fortalecer a identidade do aluno e como envolver o corpo docente, conforme sistematização dos relatos nos QUADROS 4 e 5.

DIMENSÕES	INSTITUCIONAIS	CONCEITUAIS	IDENTIDADE	CULTURA
DÚVIDAS	1) O que é NEREA e Equipe Multidisciplinar? Qual a primeira ação na escola? 2) Qual o papel da secretaria municipal de educação no atendimento às comunidades quilombolas? 3) Qual a função da equipe multidisciplinar? 4) Haverá e/ou como cobrar que o professor aplique em sala de aula as políticas afirmativas? 5) Que estratégias usar para 'empoderar' a equipe multidisciplinar e fazê-la atuar com eficácia?	1) Qual é o conceito de quilombo e comunidades negras tradicionais? 2) Como é feita esta classificação das comunidades quilombolas? 3) Qual a diferença entre quilombola e comunidade negra tradicional? 4) Qual a primeira diferença visível entre quilombolas e negras tradicionais? 5) Qual o enfoque histórico destas ações? 6) Como reconhecer uma comunidade negra quilombola? 7) Como é sabido na escola que a pessoa é de comunidade negra tradicional ou quilombola?	1) A comunidade quilombola tem sua identidade preservada? 2) Fortalecer a identidade quilombola. 3) Como fazer para que os quilombolas que estão matriculados aceitem o reconhecimento? 4) O que fazer como trabalhar com os alunos quando não assumem sua própria identidade? 5) Como fazer para que o aluno se reconheça quilombola? (eles dizem que nem sabem)	1) Os sujeitos quilombolas admitem sua cultura? 2) Como fazer o resgate desta cultura se muitos nem à conhecem? 3) Como trazer para a comunidade quilombola a importância de sua existência, bem como de sua cultura? 4) Como trabalhar a cultura quilombola em salas com tanta diversidade e não causar discriminação? 5) Quais as atividades que devemos trabalhar para melhorar a cultura dos quilombolas dentro de nossas escolas? 6) Como encontrar subsídios para trabalhar a cultura em outras disciplinas? 7) Como mostrar para a sociedade a importância das comunidades quilombolas para a valorização humana, cultural e histórica?

QUADRO 3 - SISTEMATIZAÇÃO DAS DÚVIDAS APRESENTADAS POR PARTICIPANTES DO ENCONTRO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA DO ESTADO DO PARANÁ

FONTE: SEED, Relatório do Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Estado do Paraná

---

evento professores, pedagogos, diretores e gestores municipais das escolas quilombolas e de escolas que atendem comunidades quilombolas.

DIMENSÃO	CURRÍCULO	ESTRUTURA	PPP
QUESTÕES	<p>1) Em que medida articular a história das comunidades negras, quilombolas com o currículo, sem uma visão romântica que ainda se observa nas referências?</p> <p>2) Qual o papel de cada disciplina diante dessas comunidades?</p> <p>3) Como cada disciplina deve trabalhar a temática etnicorracial?</p> <p>4) Qual o conhecimento matemático construído dos quilombolas ou das comunidades tradicionais negras que podemos usar na disciplina de matemática?</p>	<p>1) Como trabalhar sem estrutura física adequada?</p>	<p>1) Como articular a elaboração (reelaboração) do PPP com as reais demandas das comunidades? Documento legítimo.</p> <p>2) Como esquematizar esse trabalho no PPP com tanta diversidade em sala de aula?</p>

QUADRO 4 - SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES ELABORADAS POR PARTICIPANTES DO ENCONTRO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA DO ESTADO DO PARANÁ

FONTE: SEED, Relatório do Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Estado do Paraná

Todas essas questões são geradoras de novas demandas, que podem ou não ser incluídas nas agendas governamentais nos momentos de abertura de oportunidades políticas.

Demandas como essas apresentadas pelos quilombolas assessorados por um militante do movimento negro participante do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – FPEDER/PR<sup>77</sup> no II Seminário Panorâma Quilombola: Educação Quilombola e Políticas Públicas<sup>78</sup>

- Que a educação escolar nas comunidades quilombolas, nos diversos níveis e modalidades sejam implantadas pelo estado e as municipais ora existentes sejam estadualizadas.
- Que as escolas que atendam as comunidades quilombolas privilegiem e educação para o desenvolvimento sustentável, com infraestrutura de lazer,

<sup>77</sup> As relações entre quilombolas, agentes dos estados e outros mediadores mereceriam uma maior análise que não foi possível realizar no contexto dessa dissertação.

<sup>78</sup> Realizado em Curitiba nos dias 28 a 31/05/2012 e que teve como objetivo “compôr o texto base para as Diretrizes Estaduais para a Educação Quilombola e subsidiar a participação dos delegados do Paraná no Seminário Nacional de Educação Quilombola, a ser realizado em Brasília” (SICAPE, Evento 21208).

recreação, esportivos.

- Que nos currículos escolares incluam danças, músicas, valores e demais aspectos culturais da comunidade, cultivo e utilização de plantas e ervas medicinais e preservação do meio ambiente.
- Que seja assegurado um programa permanente de intercâmbio entre as comunidades quilombolas, com garantia de financiamento;
- Que a escola propicie a preservação da memória da comunidade e que as instalações das escolas nas comunidades quilombolas sejam disponibilizadas para atendimento das necessidades organizativas da comunidade.
- Que seja garantido acesso de comunicação das comunidades, com acesso à internet, telefones, jornais e outros veículos de informação.
- Que haja a garantia de ensino técnico e superior aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas, em universidades públicas, ou que haja a constituição de uma universidade quilombola;
- Que haja um atendimento multiprofissional aos estudantes da educação quilombola de acordo com as necessidades (sociais, pedagógicas, psicossociais e inclusive médicas).
- Que a escola quilombola seja um espaço de educação integral da comunidade, desde a infância até os mais velhos, com garantia de equipamentos para as diversas idades (parques infantis, quadras esportivas, salas de reuniões, laboratórios de inclusão digital, preservação de memória, garantia de identidade, mas com garantia de conhecimento pleno, sobre os diversos aspectos, positivos e negativos, do “desenvolvimento” social, fora das comunidades.
- Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticopedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- Garantir aos professores quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores oriundos das comunidades quilombolas. (RELATÓRIO, 2010)

A inclusão ou não, dessas e outras demandas elaboradas em outros contextos e presentes nos relatórios dos referidos eventos (ANEXOS 13 e 14), bem como as especificações de alternativas e ações adotadas a partir delas definirão se os caminhos trilhados desde a inclusão da problemática quilombola na agenda política até sua implementação corroborarão para que a escola seja ou não um espaço potencializador do reconhecimento social quilombola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola é casa de vadio

A escola serve para reunião, para ensinar um trabalho cultural, um modo de contar, de resolver as coisas.

As epígrafes aparentemente contraditórias revelam um contexto de encruzilhada da relação dos quilombolas com a educação escolar.

Historicamente, as experiências escolares dessas comunidades têm sido marcadas pela dupla exclusão do sujeito negro e do campo. Como nos diz o quilombola, o fato de “estar numa certa distância do local, da área de onde vive, já existe uma discriminação do afastamento, da questão da distância” e “quando se trata de negro é uma coisa assim, ainda mais séria porque você percebe que há uma rejeição”. Tanto a impossibilidade de usufruírem adequadamente do direito à educação – em decorrência das distâncias e das péssimas condições viárias em algumas comunidades – quanto à dupla discriminação acima explicitada são formas de desrespeito, que se agregam a outras formas de desqualificação geradoras de rebaixamento da autoestima social e compõem um motivo moral para a mobilização política dos quilombolas em uma luta por reconhecimento, como desenvolvido por Honneth (2009).

A articulação desses elementos com o questionamento sobre o sentido e a função social da escola - à medida que essa dissocia a produção do conhecimento das dimensões econômicas e morais do trabalho e da cultura quilombola e, concomitantemente, não lhes fornece formação necessária para sua inserção fora da comunidade – tornou a educação escolar a educação na pauta das demandas quilombolas a partir de uma lógica estratégica de reconhecimento, ou seja, em que a escola pode potencializar o reconhecimento social dos quilombolas. Sob essa perspectiva, a escola é apresentada tanto como problema quanto como alternativa. A isso se deve sua inserção na pauta de reivindicações dos quilombolas.

No Paraná, a inserção da questão quilombola na agenda de governo ocorreu a partir do aproveitamento das janelas políticas abertas no período de 2003 a 2010, conforme descritas na FIGURA 3. Como se percebe na FIGURA 4, as demandas e ações relativas à educação escolar quilombola iniciaram-se em 2006, por meio das ações públicas promovidas pelo GTCM.

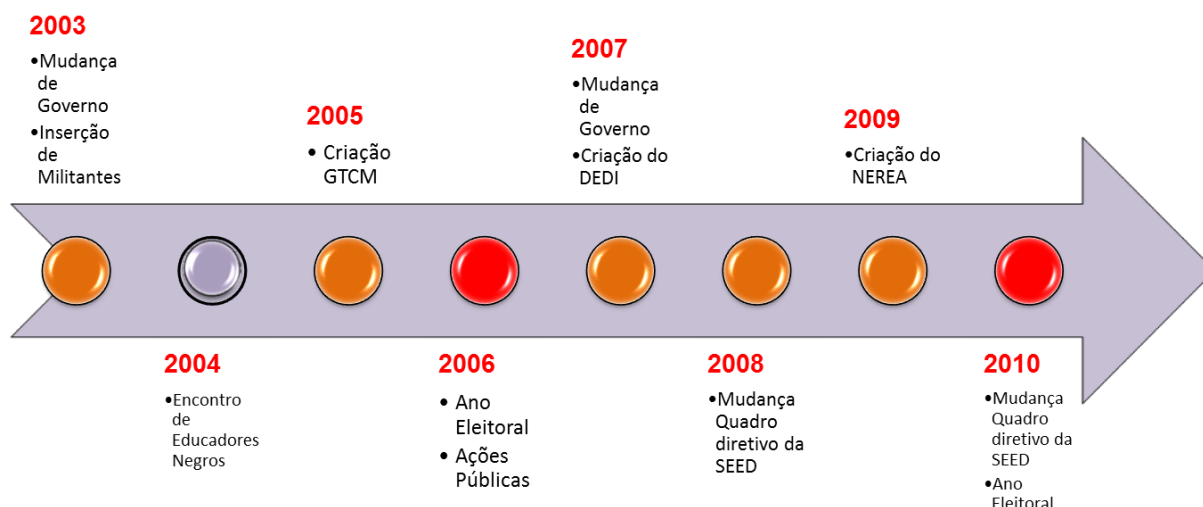


FIGURA 3 - LINHA DO TEMPO COM AS JANELAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

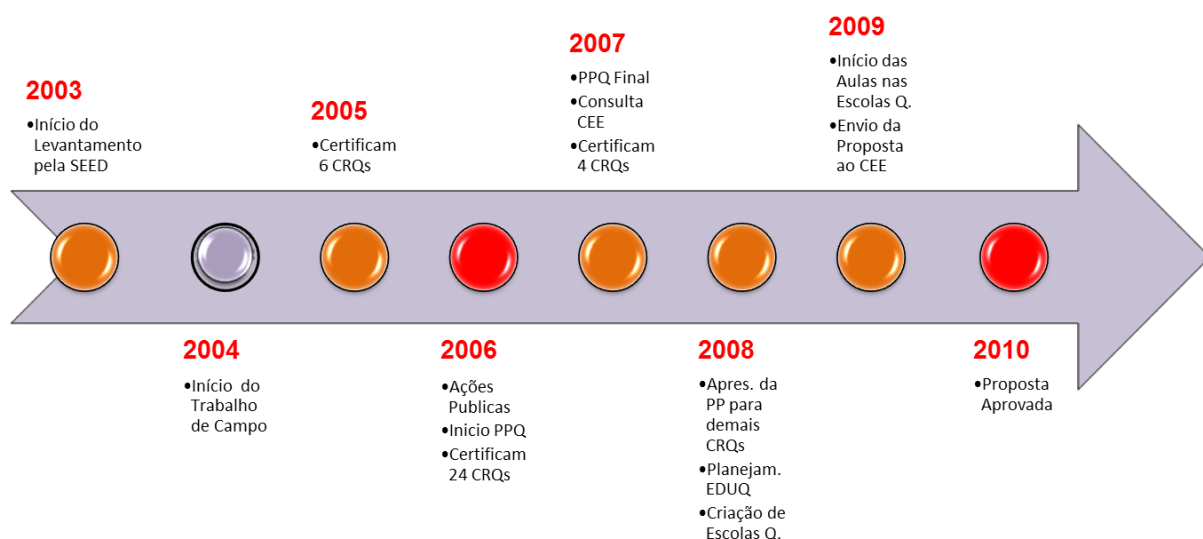


FIGURA 4 - EXEMPLO DE DEMANDAS E AÇÕES INSERIDAS NAS JANELAS POLÍTICAS NO PERÍODO DE 2003 A 2010

Entretanto, apenas a inserção de demandas na agenda governamental não é garantia de que a demanda torne-se política pública, é necessário que a alternativa especificada para atender à demanda apresente-se como viável. No caso da pesquisa aqui empreendida, foca-se na Proposta Pedagógica Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento Sustentável, cujo processo de elaboração foi afetado pelos seguintes fatores:

a) influências de pautas nacionais na definição da alternativa (ex. Política

Nacional de Desenvolvimento sustentável de povos e Comunidades Tradicionais);

- b) variações de projeto de acordo com os espaços institucionais responsáveis pela demanda (GT de elaboração; CEC, NEREA);
- c) disputas do modelo do projeto (propostas do GTCM e propostas da CEC);
- d) mudanças de chefias que possibilitam ou bloqueiam a participação dos quilombolas na elaboração do projeto;
- e) necessidade de adequação com a política curricular adotada pelo governo;
- f) necessidade de readequação do projeto de acordo com as exigências de outras instâncias decisórias.

Esse conjunto de variáveis, e outras que a elas podem se agregar são elementos que determinam a alternativa que o Estado dará ao problema inserido em sua agenda governamental. Essa alternativa, entretanto, é uma dentre tantas outras possibilidades que podem se aproximar ou se distanciar dos motivos que geraram a demanda.

A constatação da aproximação ou do distanciamento com a expectativa projetada verifica-se, sobretudo, na implantação da proposta, considerada como momento de encruzilhada entre a especificação de alternativa pelas equipes pedagógicas da SEED e a escola, enquanto última instância de execução das ideias formuladas. No caso da proposta pedagógica em questão, que serviu como base para analisar a política de educação escolar quilombola no Paraná, a implantação, e consequentemente sua implementação foram afetadas pelos seguintes fatores:

- a) assincronia entre os processos de regulamentação da proposta pedagógica, criação e construção de escola, que levou a adoção da organização seriada e disciplinar onde se previa uma organização por ciclo e área de conhecimento;
- b) padronização de projeto arquitetônico para comunidades quilombolas, que apesar de ser construído para realidade de uma comunidade quilombola específica, pode não se adequar a outras especificidades geográficas e culturais;
- c) disputas pela indicação da direção da escola e interferência das relações de poder local na seleção de professores, impossibilitando a formação de um quadro docente comprometido com os interesses da comunidade.

Esses elementos, ainda que não formem um conjunto explicativo que responda a todos os problemas de implementação da proposta pedagógica no ambiente escolar, podem servir como aspectos iniciais a ser considerado na compreensão das dificuldades de sua execução.

Por fim, considera-se que a utilização de referenciais relativos ao ciclo de políticas públicas em suas etapas de construção da agenda, especificação de alternativas e implementação pode contribuir tanto para que os quilombolas e seus mediadores construam um plano estratégico para a inserção e o acompanhamento de pontos de pauta na agenda governamental, quanto auxiliar gestores na execução de políticas públicas de educação escolar quilombola.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos do CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ALMEIDA, A. W. B. de. O direito étnico a terra. **Boletim Orçamento & Política Socioambiental**, local, ano IV, n. 13, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livres”, “Castanhais do Povo”, Faxinais e Fundos de Pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 594 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, J. A. Pastoral Afro: um olhar sobre a caminhada da Pastoral Afro-brasileira da CNBB. Disponível em:

<[www.cnbb.org.br/site/images/arquivos/files\\_4a9829788da0d.pdf](http://www.cnbb.org.br/site/images/arquivos/files_4a9829788da0d.pdf)>. Acesso em: 1º/8/2011.

ALMEIDA, M. R.; REBELATTO, D. A. N. O inventário dos modelos de avaliação para políticas públicas. In: Congresso Internacional de Dinâmica de Negócios, 2006, Brasília (DF). I Congresso Internacional de Dinâmica de Negócios, 2006. Disponível em:

<[http://www.upis.br/dinamicadenegocios/arquivos/2%20modelo\\_de\\_politica\\_pub\\_\\_\\_\\_Mariana\\_Almeida.pdf](http://www.upis.br/dinamicadenegocios/arquivos/2%20modelo_de_politica_pub____Mariana_Almeida.pdf)>. Acesso em: ???

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru/São Paulo: Edusc, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

\_\_\_\_\_. Notas sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. – Curitiba: SEED – 2010. (Cadernos Temáticos da Diversidade) p. 13-31

\_\_\_\_\_. Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. **Educa em Revista**, Curitiba, no prelo.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BANDEIRA, M. de L. Terras negras: invisibilidade expropriadora. **Textos e Debates**,



Florianópolis, ano I, n. 2, 1991.

BANDEIRA, M. L. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

CAPELLA, A. C. N. Formação da Agenda Governamental: perspectivas teóricas. XXIX Encontro Anual da ANPOCS (GT19 – Políticas Públicas), ago. 2005.

CAMARGO, G. L. V. de. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953), 213 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

COFRÉ, I. A. R. **Desafios do reconhecimento da diferença**: análise de dois processos de etnogênese de comunidades quilombolas no Paraná. 136 f. Monografia (Bacharelado em Antropologia), Universidade ???, Curitiba, 2010.

CORRÊA, M. **As ilusões da liberdade**: a Escola Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CRUZ, C. M.; SALLES, J. Territorialização negra, conflitos e racismo ambiental no Paraná. **Educando paras as Relações Étnico-Raciais**, Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Série Cadernos Temáticos, 2008.

CRUZ, C. M.; SIMÕES, W. Comunidades remanescentes de quilombos, terras de pretos, comunidades negras rurais tradicionais e a gestão de políticas públicas educacionais no Paraná. IN: CRUZ, C. M.; SOARES, E. (Org.). **Educação Escolar quilombolas**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.

CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAMÁZIO, E. S. P. **Descolonialidade e interculturalidade epistemológica dos saberes político-jurídicos a partir do pensamento descolonial**. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewFile/24/18>>. Acesso em: 3/10/2010.

ANJOS, J. C. G. dos. **No território da linha cruzada**: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Fundação Cultural Palmares, 2006.

\_\_\_\_\_. Remanescentes de quilombos: reflexões epistemológicas. In: Leite, Ilka Boaventura **Laudos periciais antropológicos em debate** / Organizadora Ilka Boaventura Leite. Florianópolis: Co-edição NUER/ABA/2005. P89-112

DUBET, F. Sociologia da Experiência, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A Escola e a Exclusão. In: Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

DUSSEL, E. **20 Teses Políticas**. Editora: Expressão Popular.

FIABANI, A. **Mato, Palhoça e Pilão: O quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]**. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

FIMYAR, O. **Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 34 n. 2, p. 35-56, mai/ago 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAGA, N. C. **Mudanças e Permanências da rede viária do Contestado: uma abordagem a cerca da formação territorial do sul do Brasil**. Tese (Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, 2006.

FREITAS, D. Palmares: **A guerra dos escravos**. Porto Alegre: Movimento, 1973.

\_\_\_\_\_. **Insurreições escravas**. Porto Alegre: Movimento, 1976.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. 2 v. 10ª ed.

GOMES, F. dos S. **Histórias de Quilombolas. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil. In: FRY, Peter; REIS, Elisa (Org.) **Política e cultura: visões do passado e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: ANPOCS, 1996.

GOULART, J. A. **Da fuga ao suicídio (aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil)**. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. IN: Novos Estudos CEBRAP, n. 61, São Paulo, novembro de 2001.

HARTUNG, M. F. **A comunidade do Sutil: História e etnografia de um grupo negro na área rural do Paraná**. Tese (Pós-Graduação em Antropologia social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **O sangue e o espírito dos antepassados: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha (PR)**. Florianópolis: NUER, 2004.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HOWLETT, M. (1998). Predictable and Unpredictable policy windows: Institutional and Exogenous Correlates of Canadian Federal Agenda-Setting. *Canadian Journal of Political Science*, vol. 30, n. 1, 1997.

IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*, São Paulo, São Paulo/Curitiba: Hucitec/Scientia et labor, 1998.

IURKIV, J. E. **Romário Martins e a Historiografia Paranaense**, EDUCERE – Revista da Educação, Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 123-132, jul./dez 2002)

INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS DO PARANÁ. Terras e territórios Quilombolas: Grupode de Trabalho Clóvis Moura Relatório 2005-2008. Curitiba: ITCG, 2008.

LEITE, I. B. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Textos e Debates**. Florianópolis: NUER/UFSC, n.7, 2000. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~nuer/artigos/osquilombos.htm>>. Acesso em: ???

\_\_\_\_\_. **O Legado do testamento: A Comunidade de Casca em Perícia**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004

LEWANDOWSKI, A. **Agentes e Agências; O processo de construção do Paraná Negro**. 95 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Curitiba, 2009.

LOPES, N. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. **Novo Dicionário Banto do Brasil** Rio de Janeiro, Pallas, 2003

LOPES, T. A.; SOUZA, M. G.; CRUZ, C. M. Memórias Coletivas de Ativistas do MSN, sobre suas ações nas décadas de 1980 e 1990 em Curitiba. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e Outras Histórias** (no prelo).

MARÇAL, J. A. **Política de Ações Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de intelectuais Negros(as)**. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, R. **História do Paraná**. Curitiba, Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, W. **Um Brasil Diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. São Paulo, T. A. Queiroz, 1989.

MARQUES, S. dos S. *Pedagogia do estar junto: éticas e estéticas no bairro de São Sebastião do Rocio*. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In Miceli, Sérgio (Org). O que ler nas Ciências Sociais brasileiras (1970-1995). São Paulo: Sumaré/Anpocs/Capes. Vol. 3, 1999, PP. 59-99.

MELO, W. F. de. **Educação Escolar em Comunidades Quilombolas**. Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf)>. Acesso em: dez. 2010.

MOURA, C. **Rebelião da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo, n. 28, 1996, p. 56-63.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, A. **Quilombismo**: documentos da militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. O Quilombismo: Uma Alternativa Política Afro-Brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Org. **Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira**, vol. 1. P. 197- 215. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

NASCIMENTO, B. do. O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Afro-Brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira**, vol. 1, p. 197- 215. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

NETO, C. S. Relato de experiência no trabalho de levantamento dos grupos de famílias negras existentes no meio rural nos municípios paranaenses, no período de novembro de 2004 a novembro de 2007. Disponível em: <<http://quilombosnoparana.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: dez. 2011.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de Quilombos**, Rio de Janeiro, Boletim da Associação Brasileira de Antropológica, 1995.

OLIVEIRA, M. Wilson Martins e o "Brasil diferente". In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, XII, 2005, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia**. Disponível em: <[www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com)>. Acesso em: 1º/8/2011.

PEREIRA, L. F. L. **Paranismo**: o Paraná inventado. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2. ed., 1998.

PEREIRA, M. R. de M. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: UFPR, 1996.

POUTIGNAT, P. Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUIJANO, A. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia**. Novos Rumos, ano 17 n. 37, 2002.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. in: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO, 2005.

RAMOS, A. **A aculturação negra no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **O negro brasileiro**: etnografia religiosa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1951]. 3º ed.

\_\_\_\_\_. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, [1956]

\_\_\_\_\_. **As culturas negras no novo mundo**. São Paulo: Nacional, 1979. 3º ed.

RATTS, A. J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria N. Soares. **Brasil, afro-brasileiro**. Belo Horizonte: autêntica, 2002.

RATTS, A. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.

REIS, C. A. dos. **A caminho do progresso: raça e identidade nacional no Brasil**. Disponível em:  
<http://www.facef.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20EP/Carlos%20Antonio.pdf>. Acesso em: 1º/8/2011.

REIS, J. J. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, J. B. F. dos. **A história de Calmon na Guerra do Contestado**. In: FARAH, A. M. (Org.) Grandes Reportagens. União da Vitória (PR): UNIUV, 2009.

SILVA, G. M. Currículo Escolar: identidade e Educação Quilombola. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1-4, 2011.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SILVA, E. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 18 (51) fevereiro de 2003. PP. 15-20.

VANDRESEN, D. **Estudo da realidade brasileira a partir dos grandes pensadores, para entender a história da expropriação da terra dos índio, negros e posseiros da Região Centro do Paraná.** Monografia de Conclusão do Curso Extensão da Realidade Brasileira da UNOCHAPECO, 2004.

VÁZQUEZ, F. J. Calderón: (2008) Las políticas publicas en la encrucijada: políticas sociales y competitividad sistémica, Edición electrónica gratuita. Texto completo en <[www.eumed.net/libros/2008b/391/](http://www.eumed.net/libros/2008b/391/)>.

VENTURA, R. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. RAP. Revista de Administração Pública. v. 30, n.2, mar/abr 1996, p. 5-43.

WAUTIER, A.-M. **Para uma sociologia da experiência. Uma leitura Contemporânea:** François Dubet. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan./jun. 2003, p. 174-214.

WALDMANN, I. M. **Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a Colonização Russa – 1792 – 1990.** Ponta Grossa – Paraná, editora Gráfica Planeta – 1992.

WOORTMANN, Klaas- 'Com Parente Não se Neguceia' - in Anuário Antropológico 87 - : Ed. UNB/Ed. Tempo Brasileiro - Brasília - Brasil – 1990, pp. 11/73

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho para Implementação da Lei n. 10.639. **Ata da reunião realizada no dia 07/04/2006.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho para Implementação da Lei n. 10.639. **Ata da reunião realizada no dia 19/05/2006.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais. **Relatório de Levantamento de Quilombos – União da Vitória. 17/3/2006.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho para elaboração de proposta de atendimento escolar multisseriado em quilombo. **Relatório da Visita Técnica à Comunidades Quilombolas João Surá realizada nos dias 14 a 16/8/2006.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenação da Educação do Campo. **Solicitação encaminhada ao GTCM no dia 23/3/2007.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenação da Educação do Campo. **Relatório da Reunião Técnica Comunidades Remanescentes de Quilombos e Gestão de Políticas Públicas Educacionais realizada nos dias 10 a 12/12/2008.**

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA, **Ações e atribuições do Grupo de Trabalho Clóvis Moura**. 2007.

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA, **Ata da Reunião da equipe do GTCM realizada durante o dia 06/11/2006**.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Departamento da Diversidade. Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência. **Relatório-Síntese do II Seminário Panorama Quilombola: Educação Quilombola e Políticas Públicas Educacionais para Comunidades Remanescentes de Quilombo, realizado nos dias 28 a 31/05/2010**.

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO PARANÁ. **Sistematização da Oficina de Educação Escolar Quilombola no VII Encontro de Educadores/as Negros/as, 2010**.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Reunião 07/04/06

Pauta discutida (reunião manhã e tarde)

1. Apresentação da nova comissão
2. Parecer endereçado ao Prof. Maurício Requião de Mello e Silva. A cópia do parecer será encaminhado a todos que estavam na reunião.
3. Explicação dos trabalhos e/ou artigos entregues por alguns professores acerca do “Simpósio História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, para posteriores publicações de alguns relatos.
4. Profª. Yvelise assinou o documento p/ a continuidade da produção e publicação de trabalhos e grupo de estudos, acerca do material referente ao “II Caderno Temático”, que tem como prazo p/ publicação em junho no II Encontro de Negros e Negras.
5. **Proposta** da Profª. Yvelise juntar o Simpósio c/ o II Encontro de Negros e Negras em junho.

Elaboração do II Caderno Temático (discussão):

Direitos autorais c/ relação a fotos e aos relatos feitos por “Quilombolas”;

Relatos: o que é possível fundamentar;

Arte: Congada;

- 1) Deverá ser feita a leitura do material (kit c/ 12 textos) por todos da Comissão e os mesmos deverão emitir um parecer por escrito p/ enriquecer os textos, pois alguns textos estarão nos Cadernos Temáticos;
- 2) O **Grupo Clovis Moura**, se possível, escrever um artigo ou + mapeando experiências dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos levantamentos, partindo da SEED, ou seja “daqui p/ lá”;
- 3) Textos neab hip hop ver com a Lena;
- 4) Portal: chamada p/ os profs. dar um parecer (avaliação) acerca do “I Caderno Temático”;
6. Próxima reunião 5ª. Feira dia **13/ 04/ 2006** às 14h no mesmo local, levar textos sobre a História e Cultura da África.



## ANEXO 2

Ata da Reunião da Comissão para Implementação da “Lei nº 10.639/ 03”.

Data 19/05/2006

Aos dezessete dias do mês de maio de dois mil e seis, reuniram-se no auditório da Secretaria de Estado da Educação do Paraná a comissão responsável pela implementação e acompanhamento da Lei 10.639/03, nas escolas estaduais. Estavam presentes Cristiana Gonzaga Cândido de Souza Castro, Sandro Cavalieri Savoia, Maria Bethânia de Araujo, Cassius Marcelus Cruz, Edmundo Silva Novaes, Almira Maciel Corrêa, Lilian Mary Alberton, Cleusa Batista, Neide dos Santos Rodrigues, Nadia Maria Guariza, Celso José dos Santos, Romeu Gomes de Miranda. Para discutir os seguintes assuntos, segundo pauta da reunião: balanço de 2006, apresentação do Caderno Temático, estrutura e funcionamento para 2007, implementação da deliberação estadual 04/06 e Fórum Estadual. O professor Sandro deu início a reunião, fazendo a leitura da pauta e, em seguida, apresentando aos presentes o Caderno Temático: “Educando para as Relações Étnico-Raciais”. A professora Almira apontou a falta de um artigo referente a história do Movimento Negro, sendo lembrada pelo professor Sandro, que faltaram também artigos sobre a questão de gênero e cotas e que os mesmos não foram escritos porque ninguém da Comissão se comprometeu a escrevê-los. O professor Sandro continuou a apresentação do referido material, tecendo comentários sobre cada uma das partes que compõem o Caderno. Ao final da exposição o professor Romeu lembrou do cuidado necessário com as imagens representativas do continente africano para não reforçarmos estereótipos. O professor Sandro o tranquilizou dizendo que o mapa da África presente no Caderno Temático, é composto por cenas do cotidiano paranaense e que acompanhará o mapa o seguinte título: “África em nós: cenas do cotidiano paranaense”. Em seguida o professor Celso sugeriu para o próximo Caderno, um banco de imagens da África, indicando possuir algumas imagens que poderiam ser utilizadas. O professor Edmundo sugeriu por sua vez, que o Caderno seja encaminhado às Secretarias Municipais de Educação e que seja reservado na Semana Pedagógica e no Calendário Escolar Anual, momentos específicos para leitura e discussão do Caderno, bem como, da temática. O professor Sandro disse que lhe informaram da possibilidade de se produzirem cerca de dez mil unidades do referido material e que o Departamento de Ensino Fundamental pretende incluir um arquivo pdf nos cd-rooms que acompanham os cadernos pedagógicos que estão produzindo para todas as disciplinas do ensino fundamental. O professor Sandro explicou também o processo de editoração do material, dizendo não saber quando o mesmo fica pronto para distribuição, concluindo que deve ser para breve. Ainda para o próximo caderno, surgiu a idéia de disponibilizar os melhores inventários produzidos a partir dos grupos de estudo de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, encaminhados pelo Departamento de Ensino Fundamental, foi sugerido também que os mesmo inventários fossem disponibilizados no Portal Educacional. Ainda quanto ao Caderno o professor Sandro falou em se repensar seu perfil, uma vez que os dois primeiros Cadernos, apontam para mais subsídios teóricos, que o próximo pudesse apresentar o formato de Caderno Pedagógico, com mais encaminhamentos metodológicos por disciplina, atendo as Diretrizes. O professor Celso propôs a publicação de outras experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A professora Nádia comentou sobre o seu contato com pessoas do Itamaraty e da possibilidade do mesmo disponibilizar uma pessoa para falar de relações africanas e políticas externas Brasil/África. A professora Almira falou que

tem uma pessoa no Rio Grande do Sul que trabalha com relações com a África desde o período colonial, sendo complementada pelo professor Cassius que sugeriu alguns nomes. Em seguida foi lembrado a necessidade de recomposição da Comissão, uma vez que a mesma tem se esvaziado, devido a ausência de representantes de alguns departamentos e setores. Foi lembrado pelo professor Romeu e pelo professor Celso a necessidade de se oficializar esta Comissão, coisa que ainda não ocorreu. O professor Edmundo levantou um questionamento a cerca do nome Comissão e/ou Grupo de Trabalho. Diante de tais questionamentos o professor Sandro disse ter encaminhado uma Consulta, via chefia do Departamento de Ensino Fundamental, a Superintendência da Educação a respeito da composição desta Comissão, de seu encaminhamento, entre outros.

O professor Celso lembrou que é preciso pensar e propor uma mudança estrutural na SEED em decorrência da Deliberação 04/06 com a intenção de acompanhar a implementação da temática nas escolas. O professor Sandro disse que de fato, a demanda tem aumentado ano a ano e que fica difícil concentrar todo o trabalho nas mãos de algumas pessoas e que existe ainda uma lacuna em alguns departamentos e equipes. O professor Romeu falou que a Deliberação consta de artigos que dizem como esta implementação se dará na prática e que uma necessidade, entre outras, de formalizar uma instrução aos NREs e diretores das escolas para informar sobre a deliberação. O professor Celso falou que segundo a Deliberação em questão a SEED também precisa de um grupo permanente. O professor Sandro sugeriu que de repente, poderia até se aproveitar as pessoas da Comissão que estão fazendo a pós-graduação subsidiada pela SEED, pois seria um retorno que estas pessoas estariam dando ao Estado. Em seguida a professora Almira sugeriu que retornássemos a pauta. Assim sendo, o professor Sandro falou da reunião do Fórum Estadual ocorrida com um grupo de pessoas e com o MEC, aqui na SEED, e da sua participação enquanto convidado como representante da Comissão. Falou de suas impressões e de que entende que existem duas comissões distintas, a do Fórum e a da SEED e que ambas tem seus espaços de ação que devem ser respeitados. Lembrou ainda que o convite se deu na véspera da reunião e que os membros da Comissão não tem sido convidados para participarem dos eventos do Fórum, bem como as informações, não tem sido socializadas. A professora Almira esclareceu como se deu a formação do Fórum e suas ações ressaltando o papel da professora Cristiane no mesmo. O professor Sandro retomou a fala dizendo que se a professora Cristiane participa dos dois grupos, então ela poderia socializar as informações, fazendo o elo de ligação e que foi uma pena ela não estar presente para esclarecer melhor esta questão. A professora Cristiana que também participou da reunião com o MEC e algumas pessoas do Fórum, lembrou que a reunião foi confusa e que as avaliações das ações do Fórum se confundiram com as da Comissão. A professora Almira esclareceu que a reunião foi pedida pelo MEC que entendeu que as realizações dos eventos foram coordenadas pelas secretarias estaduais e municipais e que por isso as cobranças ficaram atravessadas, apontando ainda a necessidade de se trabalhar juntos. Falou-se ainda em indicar pessoas da TV Paulo Freire, Portal Educacional e Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, para se incorporarem as discussões da Comissão; viabilizar cópias do programa “Quilombos no Paraná”, produzido pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, para serem enviadas para as escolas, assim como, a disponibilização do material “cor da cultura” da TV Futura; inserir a temática no PDE. E por fim, o professor Romeu e o professor Celso falaram da necessidade de uma reunião com a professora Yvelise. O professor Sandro sugeriu que em um primeiro momento ele fale em



nome da Comissão com a Superintendente pois aguarda um retorno da consulta encaminhada a mesma. Os professores Celso e Romeu solicitaram que, depois da definição do(a) novo(a) Secretário(a) da Educação, haja uma audiência da Comissão com o(a) mesmo(a). Encerrando a reunião consensuou-se uma reunião extraordinária para o dia dezoito de dezembro deste ano, tendo como pauta o retorno da professora Yvelise. Sem mais a acrescentar, eu Sandro Cavaliere Savoia, juntamente com a professora Maria Bethânia de Araujo, lavrei a referida Ata que segue assinada pelos presentes.

#### PROPOSIÇÕES:

- Definição a respeito da continuidade do trabalho conjunto desenvolvido pela Comissão de Acompanhamento a Implementação da Lei 10.639/03;
- Nomeação/oficialização da referida comissão;
- Indicação de pessoas da TV Paulo Freire, Portal Educacional e Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação para se incorporarem as discussões da Comissão;
- Ver possibilidade de viabilizar cópias do programa “Quilombos no Paraná”, produzido pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, para serem enviadas para as escolas, assim como, a disponibilização do material “cor da cultura” da TV Futura;
- Inserir a temática no PDE;
- Encaminhamento por parte da SEED das normas complementares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, por exemplo:  
 Como está sendo encaminhado o apontamento do art. 6 que trata da composição de equipes multidisciplinares nos NREs, para dar suporte aos professores da rede?  
 Como está sendo encaminhado o apontamento do art. 7 que trata do registro no ato da matrícula da auto-declaração de pertencimento étnico-racial?

Além das proposições acima, os membros da Comissão solicitaram uma audiência, para o início do ano de 2007, com o novo(a) Secretário(a) da Educação do Estado do Paraná.



## ANEXO 4

## Seção de Educação do Questionário de Caracterização das Comunidades Quilombolas

**3. EDUCAÇÃO**Caracterização da Escola

Existe prédio escolar na comunidade?

☐ Sim, Quantos  ☐ Não

Qual a escola mais próxima da comunidade?

Nome da escola

Qual é a distância da comunidade até a escola?

 km  Léguas

Quais os meios mais utilizados de transporte para ir a escola?

☐ carro ☐ barco ☐ ônibus ☐ bicicleta ☐ a pé  
☐ cavalo ☐ outros .....

Qual o tipo do prédio escolar?

☐ alvenaria ☐ adobe ☐ madeira ☐ pau a pique☐ outros.....

O prédio da escola é?

☐ do estado ☐ do município ☐ da comunidade☐ outros.....Quantas salas de aula existem na escola? Quantas salas de aula existem na comunidade? 

Quais as dependências existentes na escola?

☐ diretoria ☐ secretaria ☐ biblioteca ☐ refeitório  
☐ cozinha ☐ depósito/merenda ☐ quadra de esporte ☐ sanitário

As salas de aula são suficientes para atender à todos os alunos?

☐ Sim ☐ Não, Quantas salas de aula faltam? 

Existem crianças de 7 a 14 anos fora da escola?

☐ Sim, Quantas?  Por quê? \_\_\_\_\_☐ Não

A escola possui classes multiseriadas?

☐ Sim, Quantas?  ☐ Não

3.13) Quais as séries do ensino fundamental oferecidas na escola?

☐ 1ª ☐ 2ª ☐ 3ª ☐ 4ª ☐ 5ª ☐ 6ª ☐ 7ª ☐ 8ª

Ensino Médio?

( ) Sim ( ) Não

A escola da comunidade oferece educação para jovens e adultos?

( ) Sim ( ) Não

Existem adultos analfabetos na comunidade?

( ) Sim, Quantos? ( ) Por quê?

( ) Não

Existem adultos que não completaram o ensino fundamental?

( ) Sim, Quantos? ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

( ) Não

**3.17) Qual(is) o(s) equipamento(s) existente(s) na escola?**

( ) tv ( ) antena ( ) mimeógrafo ( ) aparelho de som  
parabólica

( ) vídeo cassete ( ) rádio ( ) filtro ( ) computadores

**3.18) Como é o abastecimento de energia elétrica na escola?**

( ) rede pública ( ) gerador próprio ( ) energia solar ( ) inexistente

**3.19) Como é o abastecimento de água na escola?**

( ) rede pública ( ) poço artesiano ( ) cacimba/cisterna/poço

( ) fonte/rio/igarapé/riacho/córrego ( ) inexistente

Existe esgoto sanitário na escola?

( ) rede pública ( ) fossa ( ) não existente

O que é feito com o lixo da escola?

( ) coleta periódica ( ) reutilização ( ) queima ( ) reciclagem

( ) joga em outra área

Há necessidade de reforma na escola?

( ) ampliação ( ) construção

Outros:- especifique

A escola oferece alimentação escolar aos alunos?

( ) Sim ( ) Não

A alimentação escolar é adquirida na comunidade?

( ) Sim ( ) Não

**3.24) Quais os equipamentos/utensílios de copa e cozinha em uso na escola?**

( ) copo

( ) prato

( ) talher

( ) fogão

( ) geladeira

( ) liquidificador

outros.....

**3.25) Quem prepara a merenda escolar?**

( ) alguém da comunidade

( ) professores

( ) merendeira

( ) pais de alunos

( ) outros.....

### Caracterização dos Professores

3.26) Quantos professores trabalham na escola? ( )

3.27) Quantos professores são quilombolas? ( )

3.28) Quantos professores residem na comunidade? ( )

Quantos professores possuem ensino?

( ) **Fundamental Incompleto**

( ) **Fundamental Completo**

( ) Médio Incompleto

( ) Médio Completo

( ) Magistério Incompleto

( ) Magistério Completo

( ) Superior Incompleto

( ) Superior Completo

Os professores que não possuem habilitação para lecionar estão participando de cursos de formação inicial?

( ) Sim, qual(is)?

---

( ) Não

Os professores participaram de curso de formação continuada nos últimos dois anos?

( ) Sim ( ) Não

3.32) Os cursos oferecidos contemplaram os aspectos da cultura negra?

( ) Sim ( ) Não

Os cursos oferecidos trabalharam as questões referentes à Auto - Estima?

( ) Sim ( ) Não

Outras características do sistema

3.34) Que séries do ensino fundamental que receberam livro didático em 2003?

( ) 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) 5ª ( ) 6ª ( ) 7ª ( ) 8ª

3.35) Os professores utilizaram outros materiais além do livro didático?

(    ) Sim, quais? \_\_\_\_\_

(    ) Não

A escola já recebeu livros do Programa Biblioteca da Escola?

(    ) Sim (    ) Não

3.37) Existe creche para atender as crianças de 0 a 3 anos na Comunidade?

(    ) Sim (    ) Não

3.38) Existem classes de educação pré-escolar para as crianças de 4 a 6 anos na comunidade?

(    ) Sim (    ) Não

A comunidade possui escola de ensino médio e tecnológico?

(    ) Sim (    ) Não



## ANEXO 5

### RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO DE REMANESCENTES DE QUILOMBOS

#### 1. UNIÃO DA VITÓRIA

Na tarde do dia 13 de Março de 2006 a equipe da AREI, formada por Cassius, Paulo e Sandra chegaram ao município de União da Vitória e tiveram uma audiência com o prefeito para informar os motivos e objetivos do levantamento que iriam realizar. As indicações que tínhamos sobre os remanescentes de comunidades quilombolas referiam-se à parentes da família Fortunato de Palmas que residiam nos bairros Vice King e São Basílio Magno. Ao mencionar essas indicações ao prefeito ele informou que Vice King não pertencia à União da Vitória, e sim a Porto União e surpreendeu-se a indicação de São Basílio Magno pois, segundo ele, não tinha bairro em União da Vitória com o maior número de pessoas brancas do que São Basílio, já que esse bairro foi “colonizado” por italianos, ucranianos e alemães e disse que a maior concentração de afrodescendentes em União da Vitória encontrava-se no bairros da Limeira e Bela Vista.

O prefeito disponibilizou um funcionário (Tiné) para acompanhar e direcionar a equipe durante o resto da tarde. Após a reunião na prefeitura passamos no Núcleo Regional de Educação que disponibilizou Andréia, responsável pela AREI nesse núcleo, para auxiliar a equipe.

Durante a tarde desse primeiro dia cadastramos as família das irmãs Maria, “Zoca” Torres, que moravam no Bairro São Bernardo e, e “Dora” Torres, residente em São Basílio Magno.

A senhora Maria Zuque (Torres), tem 79 anos de idade. Segundo ela sua família veio residir em União da Vitória na década de 30. Ela disse que foi por cerca de 1938 mas recorda quando Getúlio passou com as tropas de “Getúlio” passaram pela região – possivelmente na Revolução de 1930.

Comentou ainda que muitas famílias vieram de Palmas nessa década em busca de trabalho na Indústria Madeireira fugindo da carístia em que viviam..

Quanto a família do pai ela disse que residia em Curitiba e teria parentesco com a família de Mariano Torres. Nos disse que quando os pais dele faleceram ele ficou sobre a tutela de um juiz que transferiu-se para Palmas. Segundo ela esse juiz se apropriou dos bens de seu pai e nunca prestou contas dos bens que a família Torres havia deixado sob sua guarda.

Sua mãe por sua vez era de São Sebastião do Rocio. Quando seus pais casaram foram morar em uma roça e algumas vezes ela ia visitar sua tia em São Sebastião. Em um segundo momento, quando retornamos a conversar com ela na tarde do dia 15, recordou das festas de São Sebastião e que sua família ficava toda na casa dos parentes.



***Senhora Maria Zuque (Torres) – Foto: Fernanda Castro – 15 de março***

Após o contato com as três irmãs reuniu a equipe e ponderou sobre a legitimidade e os problemas que poderiam surgir diante do levantamento das pessoas que moravam em Vice King, já que esse bairro pertence a Porto União. Era percebido que de fato existiam lá pessoas de famílias negras que se deslocaram da comunidade de São Sebastião do Rocio em Palmas, no Paraná e que, pelas brechas existentes na legislação elas poderiam reivindicar-se remanescentes dessa comunidade. Entretanto a equipe questionou-se dos problemas de jurisprudência que estavam envolvidos e também do fato de não podermos criar expectativas falsas nessas pessoas. A equipe decidiu então apenas contatá-las para que indicassem familiares residentes em União da Vitória, sem fazer seu cadastro.

Na manhã do dia 14 acompanhados da Andréia, coletamos, no Bairro Vice King, em Porto União, entre pessoas que vieram da comunidade de São Sebastião do Rocio, indicação de familiares que residiam em União da Vitória. Foram indicadas pessoas que

moravam nos bairros João Paulo II, Limeira, São Pedro e Bela Vista.

Durante a tarde entramos em contato com famílias do Bairro Limeira. Foi possível evidenciar o problema do desemprego e do alcoolismo afetando essas famílias. Ao final da tarde entramos em contato com a Dona Mercedes Araújo, moradora do bairro São Bernardo, pessoa muito popular de União da Vitória conhecida pelo apelido de “Xuxa” que se reconhece como descendente de família negra oriunda de Palmas.

No dia 15 de março a fotografa Fernanda se somou a equipe. Acompanhados da Andréia nos ao Bairro Bela Vista (Malvinas) para localizar pessoas da família Fortunato que, segundo indicações, residiam no local. O bairro localiza-se em um morro, onde havia minas de ?. A Vila Malvinas é considerada um lugar perigoso pelos moradores de União da Vitória, entretanto a impressão que tivemos foi de um local pacato com algumas características rurais.

Inicialmente abordamos alguns moradores do local e depois nos dirigimos à Creche Municipal que se encontra em péssimas condições estruturais. Sem iluminação suficiente em uma das salas e com um vão entre paredes de duas peças.



Creche Municipal no Bairro Bela Vista (Vila Malvinas) – Foto: Fernanda Castro

A diretora da creche nos forneceu nomes de todos os moradores negros que residiam no local.

Entramos em contato com a família da senhora Maria Madalena da Cruz que se encontrava acamada com o olho machucados após uma queda da cama. A senhora Maria Madalena e sua família tinham visíveis traços físicos indígenas, mas confirmou parentesco com a família Fortunato oriunda de Palmas, e indicou outros parentes no bairro Limeira. Após o contato com Dona Maria Madalena acionamos o Posto de Saúde para atendê-la.



*Maria Madalena da Cruz – Bairro Bela Vista (Malvinas) – Foto: Fernanda Castro*

Entramos em contato com a senhora Eloir Pereira dos Santos, que nos mostrou a sua pequena horta caseira e nos indicou para falarmos com sua mãe, a senhora Maria Pereira dos Santos.

A Dona Maria Pereira nos disse que seu pai foi escravo na Fazenda do Junga nas proximidades de Coronel São Domingos, fazenda na qual continuou trabalhando após abolição. Ela se emocionou ao falar as histórias de sofrimento que seu pai a relatava. A senhora Maria continua tirando sua subsistência da agricultura plantando tipos diversos de grãos, cana e ervas. Ela fez críticas à utilização de veneno na plantação e disse que só utiliza adubo natural. Além disso ela nos relatou algumas receitas de comida e bebidas aprendidas com o pai e que demonstram a continuidade de saberes entre eles o de total aproveitamento dos produtos.





*Eloir Pereira dos Santos mostrando o feijão produzido nas terras da mãe – Foto: Fernanda Castro*



*Maria Pereira dos Santos – Foto : Fernanda Castro*

Durante a tarde visitamos famílias nos bairros João Paulo II e Limeira.



Acima Família família da Senhora Maria Juraci dos Santos – Abaixo família do Seu Antoninho Farias







Seu Valdivino Pereira – Bairro Limeira



Família do Bairro Limeira que não quis participar do levantamento – Foto Fernanda Castro



Dona Maria Zuque (Torres) – Bairro São Bernardo – Foto: Fernanda Castro



No final da tarde retornamos a casa da senhora Maria Zuque Torres no Bairro São Bernardo para que ela nos fornecesse mais informações sobre a vinda de famílias de São Sebastião do Rocio para União da Vitória. Novamente ela nos afirmou que essas famílias vieram na década de 30 e forneceu mais dados sobre a situação dos negros em União da Vitória.

A senhora Maria trabalhou a vida inteira na Indústria de madeira, passando por todos os setores de produção menos no de carregamento. Seu depoimento é rico de informações sobre o trabalho feminino e negro na indústria madeireira.



Joselita e seus filhos Marcus e Matheus – Foto Fernanda Castro

Na manhã do dia 16 visitamos uma escola estadual situada no Bairro São Cristovão, onde o pedagogo reuniu todas as crianças afrodescendentes presentes naquele turno e explicou o sentido de nossa visita ao bairro solicitando-lhes a cooperação com indicações de seus endereços ou de pessoas que poderíamos contatar para realização do levantamento. Anotamos as informações fornecidas e visitamos a família da senhora Joselita, oriunda da Bahia.

A tarde a equipe se dividiu. Cassius participou de uma reunião agendada pelo Núcleo Regional de Educação com os professores e uma representante dos acadêmicos do Departamento de História da faculdade FAFI-UV, onde expôs o sentido da presença da equipe

no município. Os professores e a representante dos acadêmicos se prontificaram a enviar informações que pudessem contribuir com o levantamento.

As demais pessoas da equipe fizeram levantamento nos bairros Nossa Senhora da Salete, Lagoa Dourada, São Braz e São Pedro.

No Bairro São Pedro foi cadastrada a família da senhora Ubaldina Lima nascida em Bituruna. Tanto sua família como a de seu marido viviam da agricultura e foram expulsas violentamente das terras que tinham recebido do Sr. Ponciano Araújo. Hoje, vivendo em um terreno pequena não planta nada e os filhos estão desempregados.



Senhora Maria Zeferina Freire – Bairro Nossa Senhora da Salette – Foto Fernanda Castro





Família do Senhor João Maria de Lima – Bairro Lagoa Dourada



Família do Senhor Manoel Antônio da Silva – Bairro São Braz – Foto: Fernanda Castro.



*Senhora Ubaldina Lima – Bairro São Pedro – Foto: Fernanda Castro*

## ANEXO 6

**Escolas Municipais que atendem estudantes dos Territórios Quilombolas**

<b>Município</b>	<b>Nome da Escola</b>
Adrianópolis	Escola Rural Municipal João Surá
Adrianópolis	Escola Rural Municipal do São João
Adrianópolis	Escola Rural Municipal do Córrego do Franco
Campo Largo	Escola em dualidade com o Estado
Candói	Escola Municipal Eraclides Mendes de Araújo
Castro	Escola Rural Municipal do Limitão
Castro	Escola Municipal Augusto Pires de Paula
Curiúva	Escola Municipal Augusto Pires de Paula
Dr. Ulisses	Escola Rural Municipal Pres. Médici
Guaraqueçaba	Escola Rural Municipal Juvenal Xavier
Guaraqueçaba	Escola Rural Municipal Padre Mari de Maria
Ivaí	Escola Municipal Madre Josafata
Ivaí	Escola Rural Municipal Rio do Meio
Ponta Grossa	Escola Municipal Deodoro Alves Quintilino
Ponta Grossa	Escola Municipal Francisco Pires Machado
Palmas	Escola Municipal São Sebastião
Palmas	Escola Municipal Tia Dalva
Turvo	Escola Rural Municipal Profa. Judithe R. de Meire
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>



## ANEXO 7

**GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA**

SEED - SEEC - SEAE - SECS - SEMA - IAP - ITC - SESA - COPEL - SANEPAR - PMPR

Ações e atribuições do Grupo de Trabalho Clóvis Moura.

Reconhecendo a existência de Comunidades Tradicionais Negras, Terras de Preto e Comunidades Remanescentes de Quilombo (rurais e urbanas), nunca pesquisadas pelo Estado, o governo do estado criou o Grupo de Trabalho Clóvis Moura. O Grupo foi criado por intermédio da Resolução Conjunta 01/2005, ampliada pela Resolução Conjunta 01/2006, exaradas pelas Secretarias de Educação, de Cultura, de Assuntos Estratégicos, de Comunicação Social, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos e de Saúde, além da Copel, da Sanepar e da Polícia Militar, para efetuar o levantamento básico de suas realidades e elaborar um diagnóstico com objetivo de efetuar a localização e mapeamento das referidas comunidades, bem como traçar um perfil sócio-econômico de seus membros. Em relação a questão das populações negras rurais a ação do Grupo Clóvis Moura tem-se pautado a partir dos seguintes princípios e ações:

- Compreendendo, a partir da bibliografia especializada e da legislação específica, que as Comunidades Remanescentes de Quilombo, englobam as denominações de: comunidades negras rurais, terra de preto, terras de santo ou santíssimo(a), que embora construídas por categorias sociais distintas, tratam de um mesmo problema originado nas relações de produção do período colonial e edificadas por uma base geográfica comum, apossamento secular, unidade de trabalho familiar, denominação da territorialidade que designa um caráter de identidade étnico-racial e, ainda o fato de manterem uma relação de harmonia com os recursos naturais.
- Realização de levantamento e mapeamento que possibilite a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares às comunidades Remanescentes de Quilombo que se autodefinem como tal. Este trabalho, tanto em nível federal como estadual tem como eixo norteador a implementação uma série de programas já existentes para o pequeno agricultor e trabalhadores rurais da agricultura familiar, agora com focando prioritariamente as Comunidades Negras Rurais (Programa Brasil Quilombola). Trata-se de estender a população negra direitos já acessados pela população branca.
- Em nível estadual as ações do Grupo de Trabalho pública procuram facilitar o atendimento adequado a estas populações no que se refere a direitos básicos da cidadania: políticas de saúde, moradia, saneamento básico, fornecimento de luz (Luz Fraterna, Luz para Todos), educação, segurança, desenvolvimento sustentável. As ações do poder público estadual pautam-se no diálogo com as comunidades negras pois compreendem o direito de participação da população negra na construção dos projetos.
- O Grupo Inter-Secretarial Clóvis Moura, na atual etapa de seu trabalho, tem se ocupado em demonstrar o grau de participação da população negra na identidade paranaense principalmente no que refere a cultura e a aspectos da política educacional do estado.

No que se refere à questão fundiária as atribuições são de competência exclusiva do governo federal, que atua através do INCRA e da Fundação Cultural Palmares com base, entre outros, nos Artigos 215 e 216 da Constituição Federal; Lei n 4132, de 10 de

setembro de 1962; Lei nº4504, de 30 de novembro de 1964; Decreto nº 59428, de 27 de outubro de 1966; Decreto nº433, de 24 de janeiro de 1992; Lei nº8629, de 25 de fevereiro de 1993 e alterações posteriores; Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003; Decreto nº4886 de 20 de novembro de 20003; Convenção Internacional nº 169, da Organização Internacional do Trabalho; Portaria n. 6 de 01 de março de 2004 da Fundação Cultural Palmares. O procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias está regulamentado pela Instrução Normativa nº16, de 24 de março de 2004, do INCRA e determina a execução de 16 procedimentos:

1. Requerimento ao INCRA para abertura do processo administrativo para titulação da terra.
2. Caracterização dos remanescentes das Comunidades de Quilombos, atestada mediante auto-definição da comunidade nos termos do Artigo 2º do Decreto 4.887/03.
3. Emissão da Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos pela Fundação Cultural Palmares nos termos do § 4º, do artigo 3º, do Decreto 4.887/2003.
4. Realização de reuniões com a comunidade e Grupo Técnico interdisciplinar, nomeado pela Superintendência Regional do INCRA, para apresentação dos trabalhos e procedimentos que serão adotados para a definição do território reivindicado.
5. Identificação dos limites das terras a ser feita a partir de: indicações da própria comunidade; estudos técnicos e científicos; relatórios antropológicos mediante Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, com elaboração a cargo da Divisão Técnica da Superintendência Regional do INCRA.
6. O início dos trabalhos de campo deverá ser precedido de comunicação prévia a eventuais proprietários ou ocupantes de terras localizadas no território pleiteado, com antecedência mínima de 3 (três) dias úteis.
7. Publicação do resumo do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federativa, acompanhado de memorial descritivo e mapa da área estudada.
8. Afixação do resumo do Relatório Técnico na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.
9. Notificação, pela Superintendência Regional do INCRA, dos ocupantes e confinantes, detentores de domínio ou não, identificados no território pleiteado, informando-os do prazo de 90 dias após a publicação do Relatório Técnico para apresentação de contestações.
10. Envio simultâneo do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, apresentarem manifestação sobre as matérias de suas respectivas competências:  
IPHAN; IBAMA e seu correspondente na Administração Estadual; Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; FUNAI; Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional; Fundação Cultural Palmares.
11. Incidindo título de domínio particular no território apresentado pelo Relatório Técnico será realizada vistoria e avaliação de imóvel será realizada vistoria e avaliação, objetivando a adoção dos atos necessários a sua aquisição
12. Incidindo posse particular de domínio da União no território apresentado pelo Relatório Técnico, será feita a abertura de processo administrativo para retomada da área em nome do poder público
13. Não havendo impugnações ou sendo elas indeferidas, mediante em aprovação em Assembléia, a Superintendência Regional concluirá o trabalho de titulação



14. Outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades, em nome de suas associações legalmente constituídas
15. Expedição de título de registro cadastral a ser procedido pela Superintendência Regional do INCRA.
16. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades de quilombos, a Superintendência Regional do Incra providenciará o reassentamento das famílias de agricultores que preencherem os requisitos da legislação agrária.



## ANEXO 8

Relato da reunião com o Grupo de Trabalho Clóvis Moura, ocorrida em 06/11/2006:

Pauta:

Avaliação entrada dos novos integrantes ao grupo: eventos/atividades realizadas e encaminhamentos.

- 1) Educadores Negros.
- 2) Curso agroecologia.
- 3) Texto Caderno Temático.
- 4) Escola Quilombola.
- 5) Comissão de implementação da Lei 10639/03.

Problemas nos trabalhos realizados em campo.

Questionários.

4. Relatório.
5. Programação para 2007.
6. Encaminhamentos gerais.

**1. Avaliação entrada dos novos integrantes ao grupo:**

- **Educadores Negros:** apesar do pouco prazo para elaboração do processo do evento, foi possível realizá-lo trazendo para a discussão docentes que puderam contribuir substancialmente com o processo de formação continuada dos professores que estiveram em Faxinal do Céu.
- **Curso de agroecologia:** este evento demandou um conjunto de ações envolvendo vários integrantes do GT. Apesar de todo o empenho, não foi possível realizá-lo pois não haveria tempo hábil para que os representantes das comunidades tivessem acesso ao dinheiro, por conta das mudanças na disponibilização que era feita por ordem de pagamento no Itaú e passou para um outro tipo de operação no Banco do Brasil. Este trâmite demoraria cinco dias úteis tornando inviável a realização do evento.
- **Caderno temático:** ação que envolveu na discussão os funcionários Cássius, Cristiane, Jefferson, componentes da comissão interna para implementação da Lei 10.639/03. Cássius, Jefferson e Geraldo, integrantes do GT, juntamente com Professor Vinícios, do Rio Grande do Sul, produziram um texto que constará neste próximo caderno temático.
- **Escola quilombola:** esta ação envolveu inicialmente Clemilda, que indicou a participação de Jefferson e Cássius. Posteriormente, Cristiane foi indicada para a elaboração do processo dando os encaminhamentos necessários à realização da reunião técnica com a Professora Ms. Maria Clareth Gonçalves dos Reis, numa primeira etapa na Comunidade João Surá (dois dias) e na segunda etapa com

mais três dias de discussão e elaboração de um documento inicial para encaminhamentos posteriores. Outras técnicas da SEED (presidente da comissão para implementação da escola quilombola, pedagoga, do depto. de ensino médio), do NRE Área Metropolitana Norte e da Fundepar participaram das discussões. A proposta final está em fase de revisão e será enviada aos participantes posteriormente.

- **Comissão de implementação da Lei 10639/03:** do GT Clóvis Moura, participam da comissão os técnicos Cássius, Clemilda, Cristiane e Jefferson. Os técnicos tem atuado de modo a propor ações que possibilite um diálogo maior frente a Superintendência buscando formas de contribuir no processo de implementação da Lei 10.639/03.

#### **Encaminhamentos sobre a avaliação:**

- 1) Atribuir responsabilidades a cada integrante do grupo.
- 2) Cobrar individualmente ações incumbidas e não cumpridas.
- 3) Dialogar sobre a demanda de trabalho de modo a reestruturar a tempo de cumprir com a agenda.
- 4) O trânsito das informações do interesse GT deve ser claro e objetivo para todos os integrantes do grupo.

#### **2. Problemas nos trabalhos realizados em campo:**

Com os questionários que apresentam problemas, com dados incompletos, tomaremos os seguintes encaminhamentos:

- Buscar complementar as informações consultando Copel, ITCG, Sanepar, Emater e outros parceiros que tenham participado dos trabalhos de campo.
- Na medida em que os problemas com os questionários não forem sanados, desde que seja estritamente necessário, retornar às comunidades.
- Antes de voltar às comunidades discutir com o GT a metodologia a ser adotada para os procedimentos em campo, evitando-se re-trabalho (problemas quanto a abordagem e os mecanismos para obtenção de informações).

#### **3. Questionários:**

Serão redistribuídos para que sejam feitas as digitações do que ainda resta e as conferências do material já digitado. Paola irá auxiliar na digitação.

#### **4. Relatório:**

- Será de cunho estritamente político.
- Os dados deverão retratar a realidade de cada comunidade, inclusive quanto ao fenótipo das pessoas.
- Um dos critérios para a elaboração deve ser o IDH dos municípios onde localizam-se às comunidades, fazendo um recorte étnico-racial-social.
- Propor políticas públicas para que sejam implementadas, formulando diretrizes para 2007 até o final da gestão.

#### **5. Programação para 2007 e proposta de ação:**

- Deverá ser elaborada pelo grupo uma proposta para as ações a serem

**tomadas em 2007, até o dia 15/12/2006.**

- 1) Educadores negros.
- 2) Encontro multi-disciplinar para discussão da Lei 10.639/03: ações teóricas e práticas para a educação básica.
- 3) Fórum da diversidade.
- 4) Encontro estadual de comunidades quilombolas.
- 5) Autonomia Alimentar e Desenvolvimento Rural Sustentável para Comunidades Quilombolas.
- 6) Trabalhos permanentes nas comunidades: convênios com os municípios.

#### **6. Encaminhamentos gerais:**

2. Dialogar com as secretarias importantes junto ao governo para fortalecimento das ações do grupo, propondo trabalho junto às comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, ciganos e faxinais.
3. Ampliar relações com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, fomentando a pesquisa acadêmica para que as comunidades quilombolas sejam pesquisadas a partir dos dados levantados.
4. Estabelecer um “prêmio” estadual para os melhores trabalhos produzidos.
5. Encaminhar a Emater/Ângelo, um ofício sobre as ações que devam ser desenvolvidas, a exemplo do Piauí.
6. O retorno sobre as informações colhidas nas comunidades bem como os encaminhamentos que poderão serão dados, deve acontecer sistematicamente em reunião com os demais componentes do GT.

Curitiba, 22/11/2006.

**Cristiane Pereira Brito**  
**Grupo de Trabalho Clóvis Moura**

## ANEXO 9

Anotações de Campo Reunião Técnica de Elaboração da  
**RELATÓRIO DA VISITA TÉCNICA À COMUNIDADE QUILOMBOLA JOÃO SURÁ  
 E REUNIÃO TÉCNICA PARA SISTEMATIZAÇÃO DA VISITA.**

**14, 15, 16 DE AGOSTO – 1ª ETAPA e 24 e 25 DE AGOSTO – 2ª ETAPA**

**MARIA BETHÂNIA DE ARAUJO**

Com o objetivo de escrever uma proposta pedagógica para as escolas em comunidades quilombolas, foi constituída, pela SUED, uma comissão interdepartamental composta por técnicos-pedagógicos do Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Educação do Campo e Assessoria das Relações Externas e Interinstitucionais.

Após uma Ação Pública na Comunidade Quilombola João Surá, no Município de Adrianópolis, que contou com a presença do Secretário de Estado da Educação, na qual as demandas daquela comunidade foram entregues aos representantes do governo, foi indicado que a primeira escola quilombola seria em João Surá, servindo de modelo para as escolas quilombolas do Estado.

Nesse sentido a comissão, assim como técnicos de outros departamentos ligados à SEED, fizeram uma visita àquela comunidade com o objetivo de conhecer seu cotidiano, problemas e anseios a fim de responder as suas demandas específicas. No dia 14 de agosto saíram de Curitiba, eu, **Maria Bethânia de Araujo**, técnica-pedagógica do DEF, presidente da Comissão; **Delvana Lúcia de Oliveira**, técnica-pedagógica do DEF, membro da Comissão; **Cristiane Pereira Brito**, técnica-pedagógica da AREI; **Célia Tokarski**, técnica-pedagógica da AREI; **Vanderléia Canha**, técnica-pedagógica do DEM; **Ana Claudia de Castro Martins**, arquiteta da Fundepar; **Ruth Maciel Domingues**, técnica-pedagógica do NRE Área Metropolitana Norte e a consultora **Maria Clareth Reis**. Os colegas **Jefferson de Oliveira Sales**, e **Cassius Marcelus Cruz**, ambos técnicos-pedagógicos da AREI e membros da comissão já se encontravam na comunidade, onde aguardavam a nossa chegada para o almoço. Os colegas Antenor Martins de Lima Filho, coordenador da Educação do Campo e João Carlos Coronel, técnico-pedagógico do DEJA, ambos membros da comissão não estiveram presentes na visita e na reunião.

**APONTAMENTOS BETHÂNIA:**

**14 AGOSTO DE 2006 - REUNIÃO COM A COMUNIDADE**

Chegamos à comunidade às 13:30 e fomos encaminhados para o almoço na casa da D. Clarinda. Após o almoço nos dirigimos até a casa de D. Dita, a pessoa mais idosa da comunidade, para convidá-la a participar da reunião.

Fomos recepcionados pela comunidade, que, representada pelo grupo de jovens da igreja nos recebeu com canções de incentivo e agradecimento. Eles haviam preparado o local da reunião com os símbolos representativos da comunidade: esteiras, balaies, cestas, ferramentas e instrumentos de trabalho (foice, machado, miniatura de moenda, pá de farinha), santos protetores (S. Gonçalo e Santo Antônio) e material escolar.

O líder comunitário Antônio Carlos, inicia a reunião e fala da confiança depositada no trabalho de implementação da escola. Apresenta também o projeto Horta

comunitária, que alia o conhecimento científico com os saberes tradicionais sobre a terra e seu cultivo.

Apresentação do S. Vitôr do trabalho de cestaria desenvolvido por ele. Autodidata contou que aprendeu a fazer as cestas observando os mais velhos, diz que os mais novos não se interessam pelo trabalho. Nesse momento os moços pedem a palavra e falam que gostariam de aprender se fossem incentivados a fazer este tipo de trabalho.

Em seguida D. Joana falou do trabalho manual que realiza e da necessidade da mata (sertão) para a busca de matéria-prima. O conhecimento para a confecção do artesanato é ressaltado e valorizado. As mulheres então explicam o processo de produção da farinha de mandioca, usando as miniaturas e instrumentos em exposição. Contam também como esse tipo de trabalho foi desvalorizado durante muito tempo (essa tradição foi se perdendo a medida que o grupo era expropriado da terra), sendo agora revalorizado, inclusive enquanto tradição cultural.

Antônio retoma a questão da perda da terra (venda por preço de banana e migração em busca de melhores oportunidades) e do descaso com as necessidades da comunidade pelo poder público local. A perda da terra para fazendeiros de gado e para plantadores de eucalipto é um dos maiores problemas que a comunidade enfrenta na atualidade.

A desvalorização da cultura e a perda da identidade voltam a tona na fala de D. Clarinda e de Cassiana (importante liderança jovem) que lembram que os jovens já não seguem os costumes, preferindo usar produtos “empacotados” ao invés dos produzidos na comunidade, assim como beber café com açúcar e não mais adoçado com rapadura. A prof. Clareth conta que as grandes cidades as pessoas preferem comprar alimentos orgânicos, produzidos em pequenas comunidades e também produtos “sem empacotar”. Cassiane, que é agente comunitária e trabalha no posto de saúde, informa dos problemas de diabetes e hipertensão e os relaciona com a alimentação.

O assunto passa a ser a religiosidade e D. Dita é convidada a falar das devoções dos Santos e das festas. São contadas histórias sobre a igreja de s. Antônio, a Romaria de S. Gonçalo, as rezas para S. Sebastião e a Romaria do Divino. Nessas histórias fica evidente a grande ligação que esta comunidade teve com São Paulo, particularmente Iporanga.

A música foi o próximo ponto a ser discutido, pelos embates pareceu ser realmente um foco de conflito entre os jovens e os adultos. Houveram reclamações dos dois lados em relação ao gênero musical escutado, as letras das músicas, o conflito entre instrumentos tradicionais como violão e gaita e som eletrônico.

Delvana tenta puxar a discussão para a escola, conseguindo que a Cassiana conte um pouco de sua experiência. Hoje ela cursa Secretariado, terminou o médio, mas acredita não ter cursado este nível de ensino devido ao grande número de faltas que teve. O transporte era bem problemático na época, tendo os alunos que lidar com brincadeiras de colegas que os chamavam de turistas. Chegou a solicitar reforço mas não foi atendida. Pela sua fala percebe-se a importância e o valor que se dá ao conhecimento formal.

Nesse momento retoma-se o debate da religiosidade, com ênfase na dança de S. Gonçalo, nas romarias e da relação desta prática com os representantes da igreja católica.

Antes do encerramento fala-se ainda da produção de jarro de cerâmica para guardar água que já perdeu, pois ninguém mais sabe fazer este tipo de artesanato. Cassiana fala da importância da água para a comunidade, da preservação, dos cuidados e

tratamento necessários ao futuro dos moradores.

Encerrou-se a reunião com a fala dos técnicos da SEED que explicitam seu compromisso em conhecer a comunidade para melhor responder as demandas colocadas pela comunidade em relação a implantação da escola.

Durante a noite os moradores prepararam uma romaria de S. Gonçalo para o grupo conhecer e participar. Foi uma experiência muito interessante e proveitosa, na qual pudemos observar de perto as práticas culturais da comunidade.

#### **APONTAMENTOS JEFFERSON:**

#### **CONVERSA FEITA COLETIVAMENTE NA TARDE DO DIA 14 COM A COMUNIDADE:**

*“Escola tem que ter de tudo: arte, canto, música; não só na sala, também fora.”*

Jovens

*“[As brincadeiras] são jogar malha [joga-se com uma ferradura e ganha que fazer a ferradura mais se aproximar de um ponto determinado], futebol”,* mas pode ter também *“futsal, capoeira”*; Jovens

Tem que ser tratado também da agroecologia na escola; Estudar o problema da água a questão do pinus e de se “cortar (desmatar as encostas dos) morros” Sr. Antonio, Cassiane e Sr. Sebastião

Aprender a fazer artesanato: esteira, peneira etc.

*“[Ensinar] dança que ninguém sabe como fandango, catira”*

*“Informática”*

Na biblioteca tem que ter “literatura, jornal, revista” (Jovem)

*“Não queremos bagunça na aula”, “o professor irritado responde com ignorância”;*

*“Ser reprovado é ruim”. “Eu passei pela segundo grau mas considero que não tenho segundo grau [devido as faltas pela condição da estrada, as vezes perdia mais de 50% das aulas]”* Jovens, ambos os sexos

*“Falta empenho dos professores, eles passam a matéria no quadro e ficam sentados”*

*“O Paraná Alfabetizados [EJA] parou por causa dos problemas de vista dos adultos”*

*“Devia ter ensino médio a noite para os adultos”*

*“Existem 26 estudantes que vão no ônibus a noite” e mais alguns que não vão, mais as crianças de 1ª a 4ª.*

*“Enquanto não tivermos nossa terra de volta estamos isolados de nossa lavoura, não podemos trabalhar. Eu digo nós, mas é [para] meus netos.”* Sr. Sebastião.

#### **DIA 15 DE AGOSTO – ENTREVISTAS COM MORADORES**

Após o café da manhã o grupo se dividiu em duplas e de acordo com um roteiro preparado pela consultora saiu para entrevistar os moradores da comunidade.

Jefferson e eu formamos a dupla responsável por aplicar as questões relacionadas abaixo:

4) Há algum projeto de desenvolvimento da comunidade (cultural, econômico e social) que promovam a auto-sustentabilidade social?



- 8) Qual a renda per capita familiar? Qual a fonte de renda?
- 10) Aspectos econômicos (relacionamento da comunidade com a produção, a reprodução dos bens se dá de acordo com a lógica coletiva)
- 12) Há cultivo de ervas medicinais?
- 19) Percepção dos moradores (crianças, adolescentes, jovens e adultos) sobre educação (como eles pensam a educação; que tipo de educação sonham para a comunidade).
- 20) Tipos de tecnologia usados na comunidade:

Devido ao curto espaço de tempo (pois teríamos que retornar a Curitiba antes das 15 horas) e da distância entre as casas dos moradores conseguimos realizar 4 entrevistas, algumas foram coletivas, outras individuais. Os nomes dos entrevistados estão nas caixas para facilitar a leitura, os trechos em *itálico* se referem a fala dos moradores

**Senhor Silvestre, senhor Vitôr, Dona Genoveva (que não participou de toda a entrevista) e D. Benedita, esposa de senhor Silvestre (todos residentes em João Sura, com exceção de D. Genoveva, residente na Forquilha); Senhor Silvestre, Vitôr são analfabetos, freqüentavam a turma de alfabetização do programa *Paraná Alfabetizado* – o professor era Antonio Aparecido, o mesmo que leciona para as crianças –, mas a turma fechou devido aos problemas de visão. O senhor Vitôr afirmou ter problema de bronquite (assim como irá afirmar o senhor Paulico).**

**HÁ ALGUM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE (CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL) QUE PROMOVAM A AUTO-SUSTENTABILIDADE SOCIAL?**

Os entrevistados afirmaram que o único projeto que existe é um trabalho de horta comunitária com a participação de uma ONG (AOPA, com sede em Curitiba).

**B) QUAL A RENDA PER CAPTA FAMILIAR? QUAL A FONTE DE RENDA?**

Nesta casa o senhor Vitôr, Senhor Silvestre e D. Benedita são aposentados, cada um com 1 salário mínimo. O Senhor Vitôr vende cestos e outros produtos artesanais – atualmente está ensinado o Senhor Silvestre. Além destes moradores mora na casa uma jovem (cerca de 17 anos) de nome ???.

A produção do roçado é quase toda para o auto-sustento. Apenas o senhor Silvestre tem roçado – as vezes paga para alguém trabalhar para ele. Planta mandioca, feijão e algumas ervas medicinais.

**C) ASPECTOS ECONÔMICOS (RELACIONAMENTO DA COMUNIDADE COM A PRODUÇÃO, A REPRODUÇÃO)**

**“Puchirão é um pouco diferente [da “reunida”] porque a comida é mais reforçada, a “reunida” é menos. Mas época de colheita e roçada tinha [puchirão] todo o sábado. [Atualmente] não existe mais mato, as pessoas plantam menos”** Senhor Silvestre.

**D) HÁ CULTIVO DE ERVAS MEDICINAIS?**

Sim, mas muitas das ervas utilizadas são retiradas das matas; *“A gente compra remédio do mercado e não faz respeito [não funciona] e daí usamos o do mato”*.

Conhecem várias plantas e seus usos medicinais, que preparam em casa. Falaram sobre quina, malva, boldo (tem três tipos), rosa, erva-do-bicho, pacová, azedinha, cana-do-brejo.

E) PERCEPÇÃO DOS MORADORES (CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS) SOBRE EDUCAÇÃO (COMO ELES PENSAM A EDUCAÇÃO; QUE TIPO DE EDUCAÇÃO SONHAM PARA A COMUNIDADE).

*“Ensinar alguma coisa pessoa uma dificuldade e como ela se sobressai [para resolve-la]”* Sr. Silvestre [Educação enquanto práxis]

*“O pai é o primeiro professor”* Sr. Silvestre? Sr. Vitôr

A escola serve para reunião, para ensinar um trabalho cultural, um modo de contar, de resolver as coisas. Mas a pessoa aprende o bom e o ruim, vai da índole da pessoa.

#### F) TIPOS DE TECNOLOGIA USADOS NA COMUNIDADE

Senhor Vitôr é artesão (faz cestos, peneiras, esteiras, aves e animais de madeira, bancos, cadeiras e engenhos de madeira para cana, farinha de mandioca). Usa engenho para melado, monjolo (e também o constrói). O monjolo também pila arroz, milho. Usa também *tipiti* e o *burro*, casa de farinha, fornos para farinha (todos eles o senhor Vitôr sabe construir). Possui TV e rádio.

Usam enxada, pás, enxadão, serrote, plantadeira (manual), cavadeira (para plantio), foice. *“Não usa veneno, só a força da terra e de Deus”*. Não usa adubo químico (apenas pó de café como adubo).

Senhor João (residente em João Sura?). Estava construindo sua casa em João Sura, é irmão de Antonio Carlos, principal liderança política da comunidade. João tem uma filha que estuda em Curitiba e paga seus estudos trabalhando na casa de uma tia. A filha voltará se a escola for construída.

HÁ ALGUM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE (CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL) QUE PROMOVAM A AUTO-SUSTENTABILIDADE SOCIAL?

Existe o trabalho da AOPA que esta se iniciando. Existe também o *“Compra”* [*“Compra Direta”* é um programa estatal (estadual? Federal?) pelo qual os pequenos agricultores conseguem vender sua produção para escolas com um mínimo de burocracia. Antes os alimentos das escolas eram adquiridos nos pequenos mercados da região].

#### B) QUAL A RENDA PER CAPTA FAMILIAR? QUAL A FONTE DE RENDA?

Trabalha na lavoura na terra da família. Existe a renda do *“Compra”* que dá mais ou menos R\$ 200.00 por mês. Segundo Seu João há cerca de 12 na comunidade que vendem para o *“Compra”*. *“Há alguns meses atrás o prefeito ajudava [fornecia transporte e um lugar para] vender na feira, mas há seis meses não tem mais.”*

C) ASPECTOS ECONÔMICOS (RELACIONAMENTO DA COMUNIDADE COM A PRODUÇÃO, A REPRODUÇÃO)

D) HÁ CULTIVO DE ERVAS MEDICINAIS?

Só colhe no mato, não planta ervas medicinais.

E) PERCEPÇÃO DOS MORADORES (CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS) SOBRE EDUCAÇÃO (COMO ELES PENSAM A EDUCAÇÃO; QUE TIPO DE EDUCAÇÃO SONHAM PARA A COMUNIDADE).

*“Criança aprende vendo a mãe”, “Escola com o objetivo: voltar as pessoas para a lavoura, deixar o pinus. A escola que existe [que os jovens da comunidade freqüentam em Porto Novo] não ensina as crianças a trabalhar na agricultura.” O trabalho na lavoura também ensina, “a produzir, a procurar comércio para o produto”. “O artesanato também educa. A cultura da comunidade também educa para ter raízes, para voltar a cultura, ensina [o] valor de ter rumo do trabalho. Por exemplo: no caso da [fabricação da] farinha aprende de onde vem e também para comerciar.”*  
Sr. João

F) TIPOS DE TECNOLOGIA USADOS NA COMUNIDADE

Tem motosserra e serra circular, moenda elétrica. Foice, enxada. Possui cavalo que serve para montaria, não para trabalho na lavoura. Não usa adubo químico, usa adubo orgânico (no preparo de parte da produção de árvores frutíferas). Usa sementes crioulas. Tem cilindro movido a cavalo para moer cana.

Senhor Paulico (parente de Anísio, residente em Guaracuí). Entrevistado em sua casa junto com a mulher e o filho, porém ambos praticamente não se pronunciaram durante a entrevista.

HÁ ALGUM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE (CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL) QUE PROMOVAM A AUTO-SUSTENTABILIDADE SOCIAL?

Apenas se referiu ao projeto iniciado pela ONG AOPA que iniciou junto a comunidade um trabalho de horta comunitária.

B) QUAL A RENDA PER CAPTA FAMILIAR? QUAL A FONTE DE RENDA?

Fabrica rapadura e melado para comércio, artesanato em palha: esteira, vassouras etc. É aposentado, não sabemos se a esposa também é aposentada. Diz precisar comprar apenas sal e óleo para o sustento.

C) ASPECTOS ECONÔMICOS (RELACIONAMENTO DA COMUNIDADE COM A PRODUÇÃO, A REPRODUÇÃO)

D) HÁ CULTIVO DE ERVAS MEDICINAIS?

Cultiva ervas medicinais em torno de casa e também retira ervas do mato. Citou uma série de ervas e seus usos: doril, jiló, coentro, boldo (dois tipos), chapéu de couro, quina, folha de uva, jaboticaba, erva-doce, endro, macania, picão, manjerona, hortelã, alevante, poejo, alfavaca. É benzedor, possui vários conhecimentos sobre como resolver problemas e doenças.

E) PERCEPÇÃO DOS MORADORES (CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS) SOBRE EDUCAÇÃO (COMO ELES PENSAM A EDUCAÇÃO; QUE TIPO DE EDUCAÇÃO SONHAM PARA A COMUNIDADE).

*“Educação: 1º respeito, depois prestar atenção no que os outros falam. Seguir os exemplos certos”* Sr. Paulico. *“Escola é meio de desenvolvimento”, “a escola tem que ensinar a trabalhar”, “Se souber trabalhar a escola arranja emprego, se não só com a formatura não emprega”, “saber não ocupa lugar”.*  
Acredita que o princípio da educação é o respeito, que se deve seguir os

ensinamentos, mas apenas os corretos. Diz também que ajuda no serviço, no emprego e também ensinar as crianças a trabalhar, neste caso, na horta.

#### F) TIPOS DE TECNOLOGIA USADOS NA COMUNIDADE

Possui instrumentos para garimpo, bateia de latão e de madeira (sabe construir) e mangueira. Possui moinho de mandioca, engenho de moer cana a diesel, motosserra. Faz monjolo, desdobra toras de madeira para fazer tábuas. Produz suas próprias sementes de milho e feijão. Sabe fazer mudas de tomate, canela e pinus, faz enxertos com tomate e picão o que torna a plante híbrida mais resistente a pragas e com menos necessidade de água. Não usa veneno: “*Nosso veneno é a enxada*”. O veneno fica tempo no solo e fica em plantas que nasceram depois e pode contaminar pessoas. Produz remédios naturais para pragas que atacam a lavoura. Faz instrumentos para lida com cavalo em couro. Sabe fazer caixa de abelha. Possui plantadeira manual. Tem bois e cavalos mas não os utiliza na lavoura. Faz rapadura para comercio.

**Senhor Anísio, cerca de 45 anos (localidade de Guaracuí). É parente de Sr. Paulico. Possui uma picape toyota. Dos entrevistados é o único que tem filhos freqüentando a escola em Porto Novo. Seu filho (cerca de 12 anos também estava na entrevista, mas pouco opinou). Durante a entrevista também estava Sr. Julio (cerca de 35 anos) que opinou um pouco. A esposa, D. Santina participou apenas do início da entrevista, era hora do almoço e ela retirou-se para a cozinha.**

Segundo Anísio, quando ele era criança, havia uma escola na localidade onde mora dona Dita (Forquilha) com 42 crianças e a professora morava na escola. Atualmente na Forquilha existem apenas duas casas nas quais residem D. Dita e D. Genoveva, ambas com mais de 70 anos. D. Genoveva estava esperando a mudança, iria mudar com a filha em Porto Novo, o que levará D. Dita a mudar-se também. A professora da época reside atualmente em Porto Novo é dona de uma pequena venda.

#### HÁ ALGUM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE (CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL) QUE PROMOVAM A AUTO-SUSTENTABILIDADE SOCIAL?

Existe o trabalho da AOPA. Cerca de 12 famílias recebem bolsas do PET (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) ou Bolsa Família. Usados também por Julio (parente de Sr. Paulico)

#### B)QUAL A RENDA PER CAPTA FAMILIAR? QUAL A FONTE DE RENDA?

Tem a lavoura e faz fretes com a picape. Perderam boa parte dos roçados devido a seca, falta até para autoconsumo.

#### C) ASPECTOS ECONÔMICOS (RELACIONAMENTO DA COMUNIDADE COM A PRODUÇÃO, A REPRODUÇÃO)

Há pouco puchirão.

#### D) HÁ CULTIVO DE ERVAS MEDICINAIS?

Planta ervas medicinais.

#### E) PERCEPÇÃO DOS MORADORES (CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS) SOBRE EDUCAÇÃO (COMO ELES PENSAM A EDUCAÇÃO; QUE TIPO DE EDUCAÇÃO SONHAM PARA A COMUNIDADE).

*“O estudo é hoje, lá em Porto Novo. [Este] estudo não ajuda a luta da comunidade”, “Alguns professores estão lá só pra cumpri ordem”, “Aprender coisas que não tem aqui”. “Educação é ensinar a fazer a coisa certa”.*

Entende que a escola freqüentada pelos filhos só ajuda quem tem intenção de ir para a cidade, não favorece a comunidade. Há muita bagunça e falta de interesse por parte dos alunos e dos professores.

A escola precisaria ensinar a cultura da comunidade, a feitura das roças, o artesanato e resgate as histórias da região. Isso pode ser feito juntando escola e família.

#### F) TIPOS DE TECNOLOGIA USADOS NA COMUNIDADE

Foice, plantadeira manual, pulverizador manual usado para cuidar dos bois (não para lavoura).

#### JEFFERSON: Outras observações

\*Acho que o Sr Paulico e Sr Anísio estão, juntos com o Sr Dito (que mora em João Surá) entre os mais abastados da comunidade. Acho que Paulico e Dito são os únicos que possuem bois. Embora todos de Sura sejam parentes, o ramo familiar dos moradores do Guaracuí é um pouco mais distante.

\*Em relação a pesquisa penso que devíamos ter aprofundado mais em questões de solidariedade como troca de dias, de presentes (ex.: quando se abate um animal é comum em muitas comunidades rurais presentear um vizinho, a tradição é que este retribua. Esta prática pode ocorrer em João Sura pois quase ninguém possui geladeira – apenas ouvimos falar dos donos de venda com geladeira).

Acho que foi o Sr. Paulico (ou Sr Silvestre?) que disse *“Nas coisas de Deus não se põe veneno”* quando lhe perguntei se usava agrotóxicos.

\*Embora os entrevistados tenham referido-se ao *puchirão* como ocasional (em comparação ao número em que ocorria no passado é importante notar que: as várias vezes que visitamos a comunidade alguns trabalhos eram realizados coletivamente e não chamados de *puchirão*, como a construção do monjolo, a ajuda para descarregar um caminhão de madeira etc. É importante notar também que o “fim” do *puchirão* relaciona-se com a perda da terra, com o menor número de lavouras que requerem menos a derrubada da mata – mesmo as plantações atuais não necessitam a derrubada da mata –, o que ajuda a explicar o “fim” multirão, pois as condições que ele implicava também deixaram de existir. O que pode implicar em sua transformação e/ou no abandono da prática;

\*Sugestão: Investigar qual a base alimentar da comunidade atualmente e se esta era muito diferente no tempo dos antigos. Uma questão importante é investigar o consumo de saladas (legumes etc.) pois em observações superficiais percebemos a pouca ocorrência de hortas e deste tipo de alimentos nas refeições.

\*\*No que se refere a questão sobre “educação” acho que aparecem duas questões: A educação-socialização (educação não formal) e a educação escolar. A primeira vincula-se ao mundo vivido em comunidade, na família (cultura, trabalho etc.). A segunda possui uma perspectiva dicotômica: é importante, mas não ajuda muito no trabalho nem nas lutas da comunidade, acho que a dicotomia está na percepção da cultura livresca como algo exógeno, para “a pessoa se defender” do mundo (ouvi esta frase de outros agricultores). O dicotômico está no fato da educação escolar não estar, na maioria das vezes, vinculada ao mundo vivido na comunidade: ela existe, como foi dito, “para a pessoa sair da comunidade” (acho que na casa do Sr.

Silvestre). Penso que a junção destes dois elementos é um dos desafios maiores da proposta e ela não se garante a não ser com a participação efetiva da comunidade na escola (inclusive para decidir conteúdos, programas e metodologias).

BETHÂNIA: questões relacionadas ao trabalho de campo

Pude perceber que a comunidade tem clareza do modelo de escola que necessitam. Entendem que é necessário valorizar as práticas culturais no sentido de se criar uma identidade forte e respeitada pelos outros.

O maior problema que eles têm hoje em dia, sem dúvida, é em relação à posse da terra.

Penso que precisamos pensar também em amarrar a proposta à oferta de oficinas no contra-turno (já iniciamos algo neste sentido) para toda a comunidade.

Importante a valorização da escola e a percepção de que sair da comunidade deve servir para reverter em melhoria da vida comunitária (por exemplo: sair para estudar, voltar e aplicar aquele conhecimento).

As disciplinas podem propor aulas muito interessantes usando a cultura, as tradições, as histórias, os saberes do cotidiano da comunidade.

Por fim acredito que há na comunidade um imenso campo de pesquisa, para as mais diferentes áreas de interesse, mas temos que levar em conta que os moradores são muito mais que objeto de estudo, são pessoas que estão confiando nesta equipe para que suas crianças e jovens possam ter o direito à educação respeitado, portanto penso que o foco deste trabalho não pode ser desviado. Precisamos apresentar a melhor proposta pedagógica possível que dê conta desta diversidade e sirva de modelo para outras comunidades no Paraná.

### **Anotações Maria Clareth Gonçalves Reis**

Anotações da visita a comunidade quilombola João Surá

#### **Da reunião: 1º dia (14 de agosto)**

Diante de uma ornamentação que representava aspectos gerais da comunidade, a reunião teve início com a fala do Sr. Antônio, representante da associação de moradores. Ele propôs que os moradores ali presentes apresentassem o significado de cada ornamento exposto no centro do salão comunitário. Como ninguém tomou iniciativa para começar, ele mesmo levantou-se e pegou uma **abobrinha**. Segundo ele, a abobrinha faz parte da horta comunitária formada pela comunidade, embora muitos ainda não tenham consciência do seu significado. Falou também que representa a forma de trabalhar com o solo, além de ser um cultivo coletivo. Sugeriu ainda que, quando a escola for implantada na comunidade, que os alunos aprendam a trabalhar com a terra, pois *“a gente não quer sair daqui. A abobrinha significa isso, trabalhar com a terra coletivamente”*.

A exposição seguinte foi feita pelo Sr. Vitor. Foi mostrada uma **cesta** que ele aprendeu a fazer com um colega dele. Uma observação que ele fez foi que os jovens não sabem trabalhar com “cestaria”. (ele explica detalhadamente como fazer os cestos, utilizando um cipó (timbó) encontrado em qualquer mata)...

Dona Joana interveio dizendo que faz **esteiras, crochê, tricô** e um pouco de **bordado**, que aprendeu com a sua mãe.

Dona Clarinda, outra moradora da comunidade, que demonstrou grande espírito de luta e liderança, escolhe uma **raiz de mandioca**, outro símbolo que representa a comunidade. Ela não fala muito, mas pega a mandioca e explica, detalhadamente todo o processo de fazer a farinha, o beiju etc. O Sr. Aparecido (atual professor da

escola da comunidade) também vai ao centro e ajuda a Dona Clarinda na explicação do processo da produção da farinha. Ele apanha a “casinha da farinha” e vai mostrando como a máquina funciona. Ele faz uma observação, semelhante à feita acima pelo Sr. Vitor, ou seja, os jovens não sabem lidar com essa técnica, talvez este seja um dos motivos pelos quais essa prática esteja desaparecendo. Além disso, fala que eles começaram a fazer de novo *“porque o pessoal estava indo para São Paulo para mostrar como se faz farinha”*.

Sr. Antonio explica o motivo pelos quais as pessoas saem da comunidade.

Cassiana – agente de saúde - (filha da Dona Clarinda) liderança expressiva entre a juventude da comunidade, ao pegar um **pacote de arroz**, comprado num supermercado, diz: *“muitos dão valor para coisas empacotadas, dão mais preferência aos empacotados do que as coisas produzidas pela/na comunidade”* (verduras, legumes etc.). Fala da diferença da produção natural (sem agrotóxicos etc.) em comparação com a industrial.

### **Dia 15 de agosto:**

A nossa conversa permaneceu por um bom tempo na casa da Dona Joana. A Dona Dita também participou da conversa que girou em torno das expressões religiosas presentes na comunidade. A primeira manifestação dita por elas foi a **Romaria de São Gonçalo**, santo padroeiro do local, segundo as duas moradoras entrevistadas. De acordo com Dona Dita, antigamente as mulheres não saíam na Romaria. E essa tradição foi transmitida pelos pais aos filhos, por isso existe até hoje. Dona Joana disse que aprendeu com os seus avós, pois o seu avô era mestre da romaria. Diz também que naquela época, tinham poucas “cantadeiras” e apenas os mais velhos saíam na romaria, as crianças não participavam. Como os velhos, devido à idade, não podiam continuar participando, para não acabar a tradição, o seu pai a incentivou a participar: *“põe essa menina pra cantar, os véio vão morrendo e não vai ficar ninguém pra cantar. Ela já está mocinha e já pode aprender a cantar”*. E, a partir daí os pais foram ensinando os seus filhos essa manifestação religiosa tão significativa para eles, que perdura até hoje com a participação de crianças de 7 anos até adultos de 70 anos ou mais. Apesar da luta da comunidade pela manutenção dessa tradição, um dos padres que atendia a comunidade quis proibir os moradores de continuar com a Romaria de São Gonçalo, alegando não ser coisa da igreja... Dona Joana, indignada, não aceitou a interferência do padre e deu continuidade à romaria. Mas, alguns moradores tiveram que jurar perante um crucifixo, sob a imposição do padre, para pararem de dançar e cantar a romaria. Esse padre fazia parte da Renovação Carismática da igreja católica. Esse mesmo padre proibiu, ainda, os moradores de procurarem curadores e benzedeiros. Acredito que este seja um dos motivos do desaparecimento dos/as benzedores/as e curadores/as da comunidade.

Dona Dita fala também de outras manifestações religiosas: **Festa de Santo Antônio; Alvorada do Divino e Devoção às almas**. Devido ao tempo escasso, essas tradições não foram muito bem explicitadas. Talvez seja interessante entrevistá-las novamente para conhecermos melhor como foram ou são essas manifestações.

## ANEXO 10

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

Curitiba, 12 de Maio de 2006.

**REIVINDICAÇÕES DAS COMUNIDADES NEGRAS E QUILOMBOLAS DO PARANÁ**

## COMUNIDADE:

**Quilombolas de João Surá,** Adrianópolis PR reivindicam: garantia de acesso diário aos estudantes, através de transporte adequado, pois alguns alunos percorrem diariamente um percurso de aproximadamente 6 Km e que o mesmo não seja comprometido pelas condições do tempo e da estrada. Melhoria da qualidade do ensino oferecida pela rede pública e reforço para os jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio, ativação da escola Poço Grande, com ensino fundamental e Médio.

**Quilombolas de Porto Velho e do Córrego das Moças,** Adrianópolis PR reivindicam: implantação do Ensino Médio no colégio estadual em Porto Novo no período da manhã e noite.

**Quilombolas do Bairro São João,** Adrianópolis PR reivindicam: criação de Ensino Fundamental ciclo II, criação do Ensino Infantil e criação da EJA.

**Quilombolas do Bairro Córrego do Franco,** Adrianópolis PR reivindicam: reforma da escola e construção do muro, criação de sala de informática, uniforme escolar, sendo que muitos alunos não possuem mais que uma muda de roupa, sala de vídeo, repasse do PETI e Bolsa Escola, merenda de boa qualidade, incluindo frutas e verduras, ventiladores nas salas de aula, contratação de merendeiras, aulas para adultos, forro na escola e compra dos produtos dos agricultores da região para merenda.

**Quilombolas de Sete Barras,** Adrianópolis PR reivindicam: melhoria da merenda escolar.

**Quilombolas de Areia Branca,** Adrianópolis PR reivindicam: construção de uma escola, pois nossas crianças fazem uma jornada de 13 horas indo para outro



município.

**Quilombolas de Caracinha**, Adrianópolis PR reivindicam: construção de uma escola, pois nossos alunos percorrem 03 horas a pé até a escola.

**Quilombolas Bairro Praia do Peixe**, Adrianópolis PR reivindicam: transporte escolar para o Porto Novo ou na escola colocar energia elétrica, banheiro e fossa.

**Quilombolas de Tatupeva**, Adrianópolis PR, reivindicam o Ensino Médio.

**Quilombolas do Varzeão**, Dr. Ulisses PR,

**Comunidade Negra do Queimadinho**, Dr. Ulisses PR,

**Comunidade Negra do Cerrado**, Dr. Ulisses PR,

**Comunidade Negra das Três Barras**, Dr. Ulisses PR,

reivindicam a construção de uma escola na própria comunidade, proporcionando educação de 1ª à 4ª série e Educação para Jovens e Adultos.

**Quilombolas Serra do Apon**, PR,

**Quilombolas do Limitão**, Castro PR,

**Quilombolas dos Mamães**, Castro PR,

**Comunidade Negra do Tronco**, Castro PR,

**Quilombola do Sutil**, Ponta Grossa PR,

**Quilombola de Santa Cruz**, Ponta Grossa PR,

**Comunidade Negra de Palmital dos Pretos**, Campo Largo PR,

**Comunidade Negra de Sete Saltos**, Campo Largo PR

**Comunidade Negra de Estreitininho**, Adrianópolis, PR

#### **Município de Curiúva**

Quilombola da Água Morna,

Quilombola do Guajuvira,

#### **Município de Arapoti**

Remanescentes da Fazenda Boa Vista,

#### **Município de Tibagi**

Remanescentes da Fazenda São Damázio,

#### **Município de Guarapuava**

Quilombolas Invernada Paiol de Telha,

**Município de Guaraqueçaba**

Batuva,  
Rio dos Pelados,  
Rio Verde,

**Município de Ivaí**

Comunidade Negra do Rio do Meio,  
Comunidade Negra Bairro São Roque,

**Município de Guaíra**

Vila Maracajú dos Gaúchos,

**Município de Jaguariaíva**

Comunidade Negra dos Lança,  
Comunidade da Água Clara,  
Comunidade de Morro Azul,

**Município da Lapa**

Comunidade Negra do Botiatuva,  
Comunidade Negra da Restinga, Lapa PR.  
Comunidade Negra do Feixo,  
Comunidade Negra da Vila Esperança / Granja

reivindicam a construção de uma escola de 1ª à 4ª série e Educação para Jovens e Adultos na Comunidade.

A partir destas reivindicações, problemas existentes no local, cientificamos a emergência que se tem para implementação destas ações públicas propostas junto à comunidades.

Respeitosamente,

Glauco Souza Lobo  
Presidente GT Clóvis Moura

## ANEXO 11

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO**

**REUNIÃO TÉCNICA  
COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS E GESTÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
(Versão preliminar)**

Estiveram reunidos nos dias 10,11 e 12 de Dezembro de 2008, membros da Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento da Diversidade – Coordenação da Educação do Campo e da Coordenação da Alfabetização, Núcleos Regionais de Educação (Toledo, Foz do Iguaçu, Área Metropolitana Sul, Telêmaco Borba, Guarapuava, Área Metropolitana Norte), representantes da Federação Estadual Quilombola do Paraná, representante da Secretaria Nacional de Economia Solidária e Secretaria Estadual do Trabalho, objetivando sistematizar levantamento quantitativo do atendimento escolar das comunidades quilombolas, e diagnóstico qualitativo das realidades vivenciadas.

Cabe salientar que todas as informações, conhecimentos e saberes debatidos durante a realização das atividades propostas conforme cronograma em anexo (Anexo I), será subsídio para a construção e efetivação de Políticas Públicas Educacionais voltadas às Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Paraná.

Nesse sentido, segue abaixo a sistematização das atividades realizadas.

10/12/2008

**Dinâmica Inicial: Reconhecendo a identidade e o papel de cada um no planejamento**

O Planejamento estava definido para iniciar às 08:30, entretanto, em virtude da distância e da dificuldade de alguns participantes deslocarem-se ao local do evento as atividades tiveram um atraso de cerca de uma hora. Nesse momento, cerca de 20 pessoas estavam presentes.

As cadeiras foram organizadas em forma circular e os participantes se agrupavam por afinidade. Do lado direito da sala estava a maioria dos representantes das comunidades quilombolas, do lado oposto estavam os representantes dos órgãos governamentais e uma representante de uma Instituição de Ensino Superior.

Inicialmente foi solicitado que cada um escrevesse seu nome no crachá. Logo após os crachás foram distribuídos aleatoriamente e cada participante teve que localizar a pessoa com a qual estava com o crachá e apresentar-se. O objetivo era criar um sentimento de unidade redefinindo os pequenos grupos formados pelas afinidades prévias. Nesse momento houve uma grande movimentação na sala e a disposição do círculo foi redefinida, mesclando participantes dos diversos segmentos presentes. Após esse momento foi solicitado que houvesse agrupamento por gênero e o grupo se dividiu entre 7 mulheres e 13 homens.

Depois disso os participantes agruparam-se por segmentos: 8 representantes quilombolas, 6 coordenadores da Educação do Campo nos NRE's, 3 da Coordenação da Educação do Campo, 1 do GT Clóvis Moura e 2 convidados (1 da Secretaria Nacional da Economia Solidária/MTE e 1 da Universidade Estadual de Maringá).

O grupo foi redefinido ainda por etnia e religião. O critério de etnia foi o que gerou maior discussão e movimentação do pessoal, principalmente quando solicitado que se agrupassem aqueles que se considerassem brancos ou eurodescendentes, esse grupo logo se desfez quando houve a possibilidade de se agruparem na categoria outras etnias (mestiços). Mesmo sem a solicitação várias pessoas foram justificando sua escolha. A pedido do grupo houve ainda uma redefinição em torno do categoria religião.

No fechamento desta atividade inicial, houve possibilidade de uma reflexão

sobre a construção política da identidade, que acaba sendo permeada pela própria história de vida de cada um, e por isso, é heterogênea, e que mesmo diante de todas as diferenças apontadas, estavam ali para levantar demandas e ofertas, debater e construir política pública educacional voltada às Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná. Nesse sentido foi destacado ainda o papel de cada participante no planejamento.

Após essa dinâmica foram apresentados os objetivos e o cronograma da Reunião Técnica.

### **Problematizando a Inserção das Comunidades Remanescentes de Quilombo no Mundo Globalizado**

Com o fim da oficina de apresentação, em círculo, foi assistido um trecho do fim: “Um Encontro com Milton Santos: o mundo visto do lado de cá”. E a partir deste trecho, todos foram instigados a debater nossa realidade, as realidades vivenciadas pelas comunidades quilombolas do Paraná, num contexto maior, da chamada Globalização. Segue abaixo, alguns pontos debatidos:

2. As barragens que querem construir no Vale do Ribeira vão atender apenas uma empresa e não levam em consideração a existência das comunidades. A finalidade é econômica, não social;
3. Nessa crise que estamos passando os governos estão ajudando somente as empresas (sistema financeiro);
4. As Áreas de Proteção Ambiental impedem o modo tradicional de vida quilombola;
5. São as APA's que invadiram as terras da comunidade, não a comunidade que invadiu as APA's;
6. Hoje se preocupam mais com os animais com as pessoas;
7. As comunidades tradicionais tem arcado com o ônus ambiental causado pelo sistema capitalista;
8. A legislação tem prejudicado a população;
9. “O Brasil é o país que pior elabora leis e o que melhor executa”  
(comentário a respeito da ação da legislação ambiental e da força verde);



10. O que falta é os governos escutarem a população local para fazerem políticas públicas;
11. “Pior crise é a crise de sensibilidade no cérebro dos governantes.”;
12. No filme Milton Santos disse que hoje predomina uma estética direcionada ao consumo, é esse “estilo de vida” que determina o que está ocorrendo. Nesse estilo de vida a pessoa bem sucedida é aquela que consome, se ela não é capaz de consumir o problema é dela, não do sistema. Os estilos de vida que se contrapõem a esse “estilo de vida” dominante são reprimidos, é o que acontece com as comunidades quilombolas. No capitalismo todo o “estilo de vida” que não se adapta precisa desaparecer para dar espaço ao seu desenvolvimento;
13. O estilo de vida quilombolas tem sua própria tecnologia social (como vivemos, como produzimos);
14. O movimento quilombola demanda respeito a sua identidade, cultura e, principalmente, seu território.
15. Não se trata de negar as tecnologias existentes, estas nós queremos, mas para fazer do nosso jeito;
16. como disse Milton Santos, hoje temos as condições materiais para fazer um mundo mais justo, pois o avanço tecnológico nos dá condições de proporcionar uma qualidade de vida para todos, mas ao mesmo tempo, nunca se teve tanta concentração de riqueza nas mãos de poucos.

O objetivo dessa atividade era pensar a situação das Comunidades Remanescentes de Quilombos no contexto atual, seu projeto de sociedade, para a partir de então pensar o tipo de educação que contribua com as perspectivas de desenvolvimento que desejam

## Problematizando o atual atendimento escolar das Comunidades Remanescentes de Quilombo

Iniciamos a tarde assistindo uma entrevista com o senhor Benedito Gonçalves, da Comunidade Remanescente de Quilombo do Sutil/Ponta Grossa no qual ele problematizava o atendimento escolar das crianças da comunidade azendo uma relação com o tempo de escola. Apesar de pontuar que atualmente está mais fácil o acesso, já que o transporte escolar busca as crianças na frente de casa, ele destaca:

Pois oie, pra lhe falar a verdade ... não sei se vou falar a pura verdade, ou uma mentira ou uma .... sê falso. O que que adianta nós termos aqui um estudo bom, onde é que eles vão arranjar um emprego. Não tem foice, não tem machado, não tem roçada , não tem nada ... [...] eu tenho uns oito netos mocinho já formado, tão esperando o que? Não tem emprego, se vai na cidade, vai lá o estudinho dele é fraco ele já não sobe lá em cima onde que é preciso. Tô certo ou tô errado? (Benedito Gonçalves, Comunidade Remanescente de Quilombo Sutil, julho de 2007)

Esse relato coloca em questão a relação entre educação e desenvolvimento. A partir da entrevista de seu Benedito os representantes das comunidades fizeram os seguintes apontamentos:

- queremos a escola na comunidade;
- entre manter o meu filho em uma escola vulnerável à violência e a droga e tirá-lo da escola eu prefiro tirar ele da escola;
- questionamento em torno do ECA e dos Conselhos tutelares;
- hoje a escola desconecta a criança e o jovem de sua comunidade;
- cursos profissionalizante: “Progresso em nossa comunidade sem deixar os nossos costumes”;
- é preciso capacitar professores das próprias comunidades quilombolas;
- no processo histórico temos dois processos: um que surge em 1850 com a Lei de Terras e a Lei Euzébio de Queiróz em que nos é negada a terra e a educação e um outro processo que se abre com a Constituição de 1988 de luta pela garantia de direitos consitucionais e que nos permite perguntar: que modelo de escola queremos? Nesse sentido temos que pensar o acesso aos direitos universais adequados às necessidades da comunidade. É outro modelo de escola que queremos?

- o Currículo deve ser adequado à realidade e garantir a reprodução do seu “estilo de vida” e de seu conhecimento, ao desenvolvimento de nosso conhecimento. Isso aponta para um projeto de sociedade.
- “em 1964 eu levava dois dias de canoa com meu pai para vender produtos, hoje é duas horas de ônibus para comprar”
- A escola deve contribuir para criar um alternativa de vida onde se mora.

Esta discussão tinha por objetivo problematizar o atendimento escolar atual e apontar, qualitativamente, o tipo de escola desejada pela comunidade. Apesar de, em determinado momento, a discussão ter se centrado na questão dos direitos da criança e do adolescente e de que maneira as comunidades o consideram em desacordo com sua forma tradicional de educação, houve um consenso em torno da compreensão de que a escola deve contribuir para o desenvolvimento territorial das comunidades.

Durante a discussão foi apresentada, ainda, a Carta de Princípio da Educação Escolar Quilombola, elaborada pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco com o seguinte conteúdo:

#### **CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este documento retrata o entendimento da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco sobre a educação escolar que queremos.

É resultado de uma consulta em várias de nossas comunidades e encontros de educadores e educadoras quilombolas durante os anos de 2007 e 2008, quando juntos discutimos a escola que temos e a escola que queremos.

Entendemos que somos comunidades étnicas, com modos de vida, costumes, tradições, lutas e saberes diferentes da sociedade envolvente. Nossa principal luta é pela conquista de nossos territórios tradicionais.

Por isso a nossa escola deve ser pensada do nosso jeito, como instrumento de nossa luta pelo território, na valorização da nossa identidade étnica e dos saberes e histórias transmitidas pelas pessoas mais velhas, buscando a melhoria de vida para cada quilombo.

Deste modo segue abaixo nossas primeiras reflexões sobre a escola que queremos, para ser amplamente discutida, aprofundada e ampliada por todas as comunidades quilombolas de Pernambuco e com o movimento quilombola.



A educação escolar que queremos:

17. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
18. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
19. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
20. Que os professores e as professoras sejam quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;
21. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas;
22. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
23. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
24. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
25. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
26. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
27. Que tenha material didático escrito e ilustrado pelo povo quilombola.
28. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente;
29. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
30. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor Convenção 169 da OIT;
31. Que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida.

Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco, Núcleo de Educação, março de 2008.

A proposta inicial era elaborar durante o evento um documento com o mesmo teor apontando os princípios da educação quilombola no Paraná, entretanto, após o

debate, foi consensuado que os representantes quilombolas ali presentes deveriam de fazer uma discussão prévia na comunidade para, em outra oportunidade, construir esse documento.

As atividades do dia finalizaram com 28 pessoas presentes

**11/12/2008**

### **Dinâmica de Abertura**

As atividades da manhã iniciaram com uma dinâmica no qual os “mais velhos do grupo” se colocaram no centro voltados para os demais participantes que se dispunham em círculo. O círculo se movia e os mais velhos, parados, cumprimentavam cada participante que, no movimento, se apresentava em sua frente. A dinâmica fazia uma referência a ancestralidade ali representada pelos “mais velhos”, que diziam palavras para fortalecer e orientar a ação dos “jovens”. Todo o desejo de um bom trabalho foi socializado no movimento circular e concentrado ali no meio da sala. Para simbolizar aquele exercício, e a energia envolvida, foi colocado no centro da sala uma peneira, que com seu formato (circular e trançado) nos remetia ao vivenciado.

### **Diagnóstico do Atendimento Escolar Quilombola no Paraná**

Finalizada a dinâmica, iniciamos o trabalho de sistematização dos dados de atual atendimento escolar e a demanda reprimida nas comunidades quilombolas. Os grupos foram divididos por NRE's, reunindo representantes das comunidades e coordenadores regionais da educação do campo. Aos grupos foi solicitado:

- 11) que atualizassem a lista de escolas que atendem comunidades quilombolas e apontassem o atual atendimento existente;
- 12) que apontassem os locais onde é possível fazer ampliação de nível de escolarização em escolas já existentes;
- 13) onde seria necessário construir novas unidades escolares.

Após os trabalhos cada grupo apresentou sua sistematização. Segue, em forma de relato a apresentação por Núcleos Regionais de Educação.

## **Sistematização por NRE's**

### **NRE Toledo**

O NRE atende duas comunidades remanescentes de Quilombos: Manoel Ciriaco dos Santos e Comunidade dos Mineiros;

- O Município de Guaira atende a Comunidade Manoel Ciriaco dos Santos: 06 estudantes das séries iniciais (escola municipal) e mais 03 estudantes que estão fora da escola/ 03 Km da comunidade, são levados de Kombi pela prefeitura; nas séries finais, existem 07 que estão na Escola Estadual na cidade e 03 que gostariam de retomar os estudos – percorrem cerca de 20 Km, levado por uma Kombi da prefeitura – duas horas de viagem;

- O Município de Santa Helena atende a Comunidade dos Mineiros: 02 estudantes das séries iniciais (escola municipal) – percorrem cerca de 12 Km no transporte escolar / 08 jovens na Escola Pública nas séries finais, distrito de Moreninha, 12 Km – uma hora.

### **NRE de Guarapuava e Ilvio Pedroso de Oliveira (Despraiado) Ana Maria (Paio de Telha)**

- As comunidades quilombolas do NRE se concentram em 5 municípios: Guarapuava, Candói, Pinhão, Reserva do Iguaçu e Turvo.

- 6) Em Guarapuava, no distrito de Entre Rios, onde vivem 29 famílias em assentamento destinado, anos atrás, à comunidade de Paio de Telha, 40 alunos encontram-se no Ensino Fundamental e Médio e EJA Ensino Médio. A escola se localiza na sede do distrito, 17 Km da comunidade, transporte de ônibus, cerca de 30 minutos. Nas séries iniciais, são atendidos cerca de 60 estudantes, também localizada na sede do município.
- 7) Em Reserva do Iguaçu, onde 17 famílias quilombolas da Comunidade Remanescente de Quilombo Paio de Telha encontram-se acampadas, existem 07 estudantes de Ensino Fundamental e Médio em escola localizada a 5 Km da comunidade. O transporte é realizado de ônibus.
- 8) É necessário realizar um levantamento em Pinhão (onde vivem 32 famílias quilombolas) e no núcleo urbano de Guarapuava (onde vivem 330 famílias)



- 9) Em Candói existem 03 comunidades quilombolas: Despraiado, Cavernoso e S. Tomé atendidas por 03 Escolas Públicas Estaduais. 27 estudantes oriundos das comunidades de Cavernoso e S. Tomé estudam na mesma escola, cerca de 15 Km da comunidade, em um deslocamento que leva cerca de 30 minutos de transporte escolar, atendimento de.
- 10) Na Comunidade Despraiado, onde vivem 39 famílias, aproximadamente 80 estudantes estudam em escola localizada a cerca de 03 Km, percorrem em média 10 minutos de transporte escolar. Existem mais 05 estudantes, que freqüentam outra escola, localizada cerca de 05 Km da comunidade e 14 Alfabetizando estão sendo atendidos na comunidade;
- 11) No município de Turvo existe a Comunidade Campina dos Morenos, onde 12 alunos de séries iniciais são atendidos pela escola municipal e 06 alunos de Ensino Fundamental e Médio atendidos pela Escola estadual. Os estudantes das séries iniciais percorrem 16 Km no transporte escolar, cerca de 40 minutos. Já o das séries finais e Ensino Médio, levam 1h 00 para percorre 28 Km.

**NRE da Área Metropolitana Norte e Nilton Morato dos Santos (Córrego do Franco) / Juventino (Varzeão) / Anadil Batista Moreira (Areia Branca)**

7. Em Adrianópolis, 152 estudantes quilombolas de 14 comunidades (Praia do Peixe, Sete Barras, João Surá, Porto Velho, Malaquias, Córrego das Moças) estão sendo atendidos pelo Colégio Estadual Porto Novo nos níveis Fundamental e Médio. A maior distância percorrido é de João Surá (28 Km), e a menor distância é Porto Velho (4 Km). As séries iniciais das comunidades Porto Velho, Córrego das Moças e Sete Barras, também são atendidas na Escola Porto Novo, em torno de 214 estudantes.
8. As comunidades que possuem séries iniciais localizadas em seus territórios são: João Surá (05 estudantes) – Córrego do Franco (16 estudantes) – Praia do Peixe (04 estudantes) e São João (04 estudantes). Todas elas multisseriadas.
- 5) Em São João, Córrego do Franco, Três Canais, Estreitinho, e Areia Branca (Bocaiúva do Sul), os estudantes de Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio estudam em São Paulo
- 6) Na Comunidade do Córrego do Franco 30 estudantes cursam as Séries Finais do Ensino Fundamental e 05 o Ensino Médio. A comunidade possui uma demanda

de 30 jovens e adultos para a EJA Fase I. Esta comunidade localiza-se a cerca de 40 Km da Comunidade de João Surá.

- Na Comunidade de Areia Branca, município de Bocaiúva do Sul, os estudantes quilombolas (04 das séries iniciais, 04 das séries finais, e 03 de Ensino Médio) se deslocam em média 46 Km para estudar em uma escola na Barra do Turvo (São Paulo). A comunidade possui uma demanda de 10 jovens e adultos para EJA FASE I.

- Em Dr. Ulisses, na comunidade do Varzeão, 03 crianças estudam nas séries finais do Ensino Fundamental em escola localizada a 18 Km da comunidade; 03 estudantes de Ensino Médio estão fora da escola por falta de transporte escolar – que só atende no turno diurno – e 11 estudantes de séries iniciais, que estudam na comunidade. A comunidade teve problemas com a turma do Paraná Alfabetizado – que estudavam na Escola do município, pois a prefeitura não pagou a conta da luz.

Reivindicações das Comunidades do Vale do Ribeira: escolas de Ensino Fundamental séries iniciais na comunidade; formação inicial e continuada de professores; organização de EJA Fase I e Fase II para atender a demanda dos alfabetizados; problemas com a merenda no município de Adrianópolis.

### **NRE's Área Metropolitana Sul, Foz do Iguaçu, Paranaguá, Pato Branco e Ponta Grossa**

Os Núcleos Regionais de Educação Área Metropolitana Sul, Foz do Iguaçu, Paranaguá, Pato Branco e Ponta Grossa organizaram a apresentação juntos pois alguns deles estavam sem representante dos NRE's (Paranaguá, Pato Branco e Ponta Grossa) e outros sem representantes das comunidades quilombolas de sua região (Área Metropolitana Sul e Foz do Iguaçu). O Grupo organizou a apresentação nas seguintes categorias: **1) O que já tem na comunidade; 2) O que podemos melhorar? e 2) O que pretendemos?**

## **O QUE JÁ TEM NA COMUNIDADE.**

**NRE. Pato Branco – 2 Comunidades: Adelaide Maria Trindade e Castorina Maria Conceição**

- 1) 2 escolas municipais ( EJA 1ª FASE, 1ª a 4ª Séries e Paraná Alfabetizado)
- 2) 2 creches
- 3) 1 Escola Estadual Quilombola – 5ª à 8ª série

**NRE. Ponta Grossa – 4 Comunidades: Limitão, Mamans, Serra do Apon e Tronco**

- Não possui escola,
- possui duas turmas do Paraná alfabetizado

**NRE. Paranaguá – 2 Comunidades: Batura e Rio Verde**

- 2 escolas: Escola Municipal Pe. Mario de Maria e Escola Municipal Juvenal Xavier;
- 1ª a 4ª série regular, EJA 5ª a 8ª série, APED - 1ª a 4ª série, EJA Ensino Médio e 2 turmas do Paraná Alfabetizado.

**NRE Foz do Iguaçu – 1 comunidade: APEPU**

6. não tem escola na comunidade;
7. 1 turma do Paraná Alfabetizado funcionando na comunidade.

**NRE Área Metropolitana Sul – 3 comunidades: Feixo, Restinga e Palmital dos Pretos**

7. não tem escola na comunidade;
8. 1 turma do Paraná Alfabetizado funcionando na comunidade.

## **O QUE PODEMOS MELHORAR?**

**NRE. Pato Branco – 2 Comunidades: Adelaide Maria Trindade e Castorina Maria Conceição**

- 4) Criação de Ensino Médio Regular na Comunidade e EJA de Ensino Médio

**NRE. Ponta Grossa – 4 Comunidades: Limitão, Mamans, Serra do Apon e Tronco**

- Criação de 1ª a 4ª série dentro de cada comunidade, EJA para cada comunidade e Paraná alfabetizado também.

- Melhoria de transporte escolar e merenda, pois é terceirizada gerando má qualidade.

#### **NRE. Paranaguá – 2 Comunidades: Batuva e Rio Verde**

- ampliação e reforma nas escolas municipais para implantação de 5ª a 8ª série dentro das comunidades;
- criação do transporte escolar, pois os alunos trafegam com o coletivo;
- quantidade de merenda suficiente e justa para quilombolas.

#### **NRE Foz do Iguaçu – 1 comunidade: APEPU**

- criação de escola dentro da comunidade com tudo que tem direito.

#### **NRE Área Metropolitana Sul – 3 comunidades: Feixo, Restinga e Palmital dos Pretos**

- criação de escola dentro das comunidades.

#### **O QUE PRETENDEMOS?**

5. que os alunos permaneçam dentro das comunidades a fim de não perderem suas identidades culturais;
6. diminuir a evasão escolar;
7. que as escolas municipais se tornem escolas quilombolas, estadualização;
8. que os professores tenham identidade e perfil com quilombolas;
9. que as lideranças possam fiscalizar este trabalho;
10. que os conteúdos trabalhados por todas as disciplinas sejam voltados para suas realidades;
11. oportunizar cursos técnicos para os alunos do Ensino Médio. Exemplo: Agroecologia, saúde, artesanato, etc. para atenderem as necessidades das comunidades;
12. capacitação para alunos quilombolas no ramo do magistério para futuros professores de suas comunidades, a fim de trabalharem dentro de suas



- culturas, o integrado. E também aproveitamento de estudos para os que já possuem o curso de magistério;
13. palestras para os pais nas comunidades sobre o ECA, direitos e deveres, com promotor.

## **OFICINA DE EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOLIDÁRIA**

No início desta oficina, procurou-se retomar as discussões já realizadas sobre o contexto da globalização, principalmente seus impactos econômicoa sobre a realidade vivida pelas Comunidades e Territórios Tradicionais do Brasil, sobretudo, as Áreas Remanescentes de Quilombos no Paraná.

E neste momento ocorreram diversos questionamentos, entre eles: Há como pensar outras relações econômicas, considerando as especificidades, práticas tradicionais, já existentes nas comunidades? E a escola, pode contribuir de que maneira?

Para este debate, contou-se com a presença do Jorge Nascimento da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) e Gisele Schnnor, da Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social.

Primeiramente, Jorge Nascimento da SENAES realizou uma significativa reflexão junto com os quilombolas, sobre um movimento nacional que vem valorizando práticas de economia solidária. Relatou experiências de articulação entre Educação e Economia Solidária no Recôncavo Baiano, onde um projeto pedagógico instrumentaliza as comunidades para criação de empreendimentos de economia solidária e para a consolidação de um projeto de etnodesenvolvimento.

Gisele iniciou sua fala perguntando aos quilombolas o significado dos termos economia e solidariedade procurando captar o significado que os quilombolas lhes atribuem. A partir dos relatos partiu-se de uma compreensão restrita da economia, como atividade ligada a dimensão financeira até uma compreensão ampliada de economia como gestão da vida. Os quilombolas apontaram que a economia está desde a maneira como produzem até a maneira como gerem a própria casa. Essa reflexão foi articulada ao significado de solidariedade, enquanto ajuda e trabalho coletivo. Questionou-se a partir disso se existem formas de produção e gestão coletivas que poderiam ser caracterizadas como economia solidária. Os mutirões e reunidas foram apontados como práticas que estão relacionadas a economia



solidária.

Depois dessa discussão, Cassius, remetendo-se a experiência de mutirão que participou em comunidades do Vale do Ribeira, perguntou se existiam relações econômicas de trabalho e troca entre diferentes comunidades. Após esse questionamento foi perguntado por participantes como era a forma de organização da economia no quilombo dos Palmares. Questão que foi respondida pela Dona Maria Arlete da comunidade Adelaide Maria Trindade, que explicou a existência de escambo entre os diversos núcleos do quilombo dos Palmares. Após essa explicação foram levantadas duas questões: É possível pensar na elaboração de uma proposta de economia que envolva a articulação produtiva entre as comunidades do Paraná? De que forma a escola pode contribuir para fortalecer as práticas econômicas e existentes nas comunidades?

**12/12/2008**

Durante a parte da manhã foi feito o fechamento do evento, com a retomada dos encaminhamentos necessários de serem executados entre as comunidades e coordenadores dos NREs e avaliação do evento. O período da tarde foi destinado a reuniões de elaboração do regimento da Federação Quilombola, coordenada por William Barbosa, contando com a presença de militantes do movimento negro, de um advogado da Terra de Direitos e de representantes do GT Clóvis Moura

ANEXO 12

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE**  
**COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Curitiba, 23 de Março de 2007

Ao

GT – Clóvis Moura

Caros companheiros (as),

Neste ano de 2007, a Coordenação da Educação do Campo está aprofundando, ainda mais, suas ações pedagógicas em relação às escolas e aos professores que atuam em áreas remanescentes de Quilombos.

Porém, para a efetivação destas ações, necessitamos dos importantes dados levantados nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura junto às comunidades quilombolas no Paraná. São estes, nomes e dados numéricos que contribuem na identificação, na localização e no esclarecimento da dimensão da vida e da organização dos sujeitos e da realidade quilombola.

Assim, pedimos a disponibilização de tais resultados para que possamos ampliar nossas ações pedagógicas nas escolas das áreas remanescentes de Quilombo.

Agradecemos desde já.

Saudações Campesinas

Antenor Martins de Lima Filho  
Coordenador da Educação do Campo

## ANEXO 13



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**Departamento de Diversidade**  
**Núcleo de Educação das Relações Étnicorraciais e Afrodescendência**

**RELATÓRIO-SÍNTESE**

**II Seminário Panorama Quilombola: Educação Quilombola e Políticas Públicas  
 Educacionais para Comunidades Remanescentes de Quilombo**

28/05 -

18:30hs. - Abertura

Cassius -NEREA/ SEED.....

Cajado...apresentação participantes....

Paulo Vinícius – NEAB/UFPR – Resultados CONAE

Luis Carlos Paixão da Rocha – APP-sindicato – Análise Conjuntura

Willian – Início conjuntura da comunidades do Paraná, história da cabaça....

29/05

09:00 hs – Conjuntura da Comunidades Quilombolas do Paraná

Reflexão em três grupos sendo dois das comunidades e um do poder público,  
 movimentos sociais,  
 universidades, etc.

Questões mediadoras para os grupos:

1- Quem somos? (sujeitos)

2- Onde estamos? (território onde nos situamos)

3- Como estamos? ( como estamos no conjuntura atual)

11:00hs – Socialização dos trabalhos nos grupos (retirei dos cartazes)

**Quem somos?**

Comunidades Tradicionais Negras, descendentes de negros africanos que foram escravizados.

Somos Comunidades Quilombolas

Afrodescendentes, mas sem consolidação dos costumes, cultura, religiosidade por falta de território

Somos um povo afrodescendente remanescentes de quilombos, discriminado, sofrido, sem

visibilidade, que perdeu sua identidade devido a intolerância racial.

Rede de organizações, instituições governamentais e não governamentais, educadores, pesquisadores envolvidos e comprometido com as Comunidades Quilombolas.

### **Onde Estamos?**

Estamos nos Campos Gerais e no Norte do Paraná

Dispersos

Estamos em um país de desigualdades racial, social, cultural onde o negro no sabe seu lugar (seu espaço) precisando provar e reprovar a sua origem.

Estamos num país racista onde a população negra ainda vive a margem de direitos fundamentais. Falta ainda, inclusive, conhecimento por parte da população negra sobre seus direitos. Há muita massificação cultural e negação da cultura afrodescendente. Dificuldade em reconhecer-se a identidade das populações quilombolas. A compreensão passa pela constituição do Estado Moderno, dominação política, cultural, religiosa e econômica.

Necessário olhar para educação para além da escola. IPEA divulgou estudo sobre o IDH. Brasil está 43º no ranking mundial se toda a população fosse branca e 105º se toda a população fosse negra. Contexto – racismo é estrutural.

Negros não estão nos espaços de decisão, nas instituições.

Somos educadores que reconhecem que a escola ainda reproduz desigualdades e precisamos trabalhar para mudar essa realidade.

No Paraná há avanços na educação no último período, mas estamos atrasados quando a educação escolar quilombola. Políticas públicas não chegam nas comunidades.

### **Como estamos?**

Temos conflitos com a questão fundiária, total ausência de políticas públicas (ex. Saúde, educação de qualidade e com nossa realidade, êxodo dos jovens da comunidade por falta de oportunidade de trabalho no local. Falta de acesso as comunidades

Os projetos de geração de renda avançaram pouco devido a falta de estrutural

Os processos de titulação estão apenas iniciando

Problemas de saneamento básico

Com a certificação de autorreconhecimento.

Processos no INCRA parados

Políticas Públicas só no papel

Lideranças lutando sozinhas por seu território tradicionalmente ocupado e pela implementação da Política Estadual do PCT -Decreto 6040

Estamos buscando conquistar nosso espaço resgatando nossa identidade, nossa cultura, nossos

direitos de tudo o que nos é negado. Ex. Saúde, educação, cultura, esporte, lazer, etc.

Precisamos construir documentos legais e com força política para garantir continuidade e avanços

nas políticas educacionais para as comunidades quilombolas.

Tivemos um processo de visibilidade das comunidades e é necessário vigilância crítica, luta para avançar.

As comunidades colocam em xeque o modelo opressor, mostram que outras formas de vida são possíveis e apostam na possibilidade de fortalecer suas tradições.

Como a escola pode contribuir para que as crianças e os jovens não abandonem as comunidades?

Escola é um espaço de identidade. Precisa ouvir as comunidades e se rever.



Faltam acesso a comunicação, acesso as tecnologias, nem celular funciona em algumas comunidades.

Necessário formação voltada para a realidade local.

“A comunidade é muito gostosa de se viver nela, precisa de política pública para melhorar a vida da juventude. Educação, escola tem ensinado outro caminho para as criança, diferente do que os pais ensina. Os pais ensina uma coisa e a escola ensina outra. Vida na cidade como melhor exemplo para nossas crianças e jovens. Sabemos que não é assim...Nossos filhos tem sonhos, queremos eles perto da gente, vivendo bem. A escola desvia para fora da comunidade.... Esperança que um dia isso melhore...” (Dona Clarinda . João Surá)

12:30 almoço

14:00hs – Palestra Almira

Contexto Histórico da População Negra no Brasil e no cenário mundial (Continente Africano)

Os períodos de transição

Panorama da Realidade das Comunidades Quilombolas

As pesquisas nas comunidades quilombolas e o retorno

Quais são as efetivas contribuições

Comunidade e apropriações dos conhecimentos tradicionais

Educação vista para além da formação técnica, formal

Pensar educação na base do etnodesenvolvimento, pensar educação a partir da realidade

Conhecimento como construção social e histórica.

O processo de exclusão

O capitalismo e as divisões sociais, uns são mais iguais que os outros

Todos nós fazemos o conhecimento acontecer, não é exclusividade de um único grupo.

Pensar esse conhecimento através das diretrizes

Aquilo que nos entendemos como necessário e impor e de acordo com nossas realidades, nossos espaços

A cada momento temos que nos apropriar daquilo que nos produzimos

Vamos pensar na transformação dos modos de produção

O desenvolvimento técnico que empurra para as margens, esse não nos serve.

O que nós precisamos

Entrega oficial de todas as nossas propostas

Diretrizes

Relação com a Terra,

Estamos emprestados na Terra, ela permanece nós passamos.

Como a educação deve ser pensada para preservar as nossas culturas,

Nascer de novo, para sair do processo que nos foi imposto.

A questão do latifúndio, da monocultura e suas interferências no modo de vida da comunidade quilombola.

Como pensar uma proposta de diretriz que parta de um espaço, de um vínculo identitário que é o campo Não partimos do nada, retomamos nossas referências

construídas em outros momentos

Diretrizes que nos fornecem perspectivas no que concerne as ERE

Será que a diretriz consegue incorporar a dimensão do campo, isto é, para além das ERER.

Diretrizes operacionais da educação do campo

Em que medida as diretrizes do campo podem contribuir na elaboração das diretrizes quilombolas

No estado temos a deliberação do conselho estadual de educação

A temática quilombola inserida no documento oficial do Estado.

Resoluções

Fórum debater e a temática quilombola: apontamento de 22 propostas

Há um conjunto de proposições

A identidade de escola do campo

As diferentes realidades

Temporalidade e os saberes próprios dos estudantes

Memória coletiva

Questões curriculares

Os projetos de desenvolvimento as tecnologias - contraditória agricultura

As lutas quilombolas são outras lutas, são quase 300 anos .

Efetivar a legislação.

Só um tipo de produção é válida

15:00hs – Fala Jefferson sobre Educação do Campo. **Quem registrou?**

**Alguns pontos que anotei:** Diretrizes Operacionais da Educação do Campo consideram: cultura do

campo, memória coletiva, tecnologias sociais disponíveis, temporalidades das comunidades.

Construção das diretrizes é resultado da organização e lutas dos movimentos sociais do campos.

16:00hs- Fala Giselle sobre O que são e por que falamos de elaboração de

Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola

Diretrizes curriculares: Conquistas com democratização do país (Constituição 1988; LDB 9394/96; Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, retrocessos da década de 90 com as política neoliberais; alguns avanços com governo Lula. Lei 10639; Decreto 4887, entre outros; CONAE. Sobre as diretrizes o que dia a LDB? Cada estado elaborar sua diretrizes?

Na LDB cada Estado tem autonomia. Cabe a União estabelecer diretrizes gerais da educação nacional. O que essa palavra (diretriz) nos remete?

POR ONDE SEGUIR, CAMINHOS, OS RUMOS, os caminhos são sinuosos....

Fundamental: as diretrizes tem princípios, conteúdo ético-político, o que nos guia, por onde desejamos caminhar, o que é mais 'caro' para nós e não pode ficar de fora da educação que queremos. Por ex: O desejo de que escola não incentive o abandono a comunidade (como traduzir isso num princípio?)

Pode conter: temas, eixos, sub-temas

Educação com campo interdisciplinar; trabalho, agricultura, mulheres, relações de genero, cultura

Precisa ter ações e dizer o que compete a quem.

Ações: o estabelecimento de prazos para execução de ações

Do ponto de vista jurídico indicar em que legislação está baseada.

Apontar quem são os sujeitos da educação quilombola e como deve ser essa educação.

### **16:30 hs- Trabalho Grupos**

Tarefas: Como é a educação em nossa comunidade? Como é escola quilombola que temos?

Indicam caminhos pra uma escola que estejam de acordo com a comunidade

Palmas como comunidade que no meio urbano

Especificidades locais

Questões sobre a Educação nas comunidades. A Escola que temos e a Escola que queremos.

### **18:30 - Socialização dos Trabalhos dos Grupos**

#### **A Educação na Comunidade**

- Convivência entre várias etnias.
- Arranjos familiares diferenciados.
- A maioria dos moradores trabalham fora da comunidade.
- Religião influenciada pelo catolicismo
- Aculturação
- Uma educação que acontece em todos os espaços da comunidade, seja no trabalho ou nas questões culturais

#### **A Escola que temos**

8. Não há envolvimento dos professores com a comunidade, "autoridades superiores".
  9. A escola não abre espaço para possibilitar a participação efetiva da comunidade.
  10. A comunidade nem conhece a escola.
  11. A merenda não é produzida pelas comunidades locais.
  12. O transporte escolar é precário (no atendimento, falta monitores, insuficiente).
  13. Formação dos professores, dificuldades para lidar com as diferenças e trabalhar situações de preconceito.
  14. Falta material didático para educação das relações étnicorraciais.
  15. Não temos escolas em nossas comunidades. Mas nossos filhos frequentam espaços escolares e esses muitas vezes não são contemplados no PPP.
- 5) Ainda no espaço escolar há discriminação, preconceito sobre os alunos quilombolas. É de difícil acesso, pois os mesmos se deslocam das suas comunidades para um espaço que não condiz com a nossa realidade.
  - 6) Falta de estrutura física.
  - 7) Projeto 2º tempo.
  - 8) Reconhecimento legal da escola.
  - 9) PPP
  - 10) Merenda de qualidade
  - 11) Participação da comunidade
  - 12) Material de apoio precário



### 13) Quilombo referenciado (área urbana).

#### **A escola que queremos**

9. A escola deve contemplar no seu currículo as questões específicas da realidade da comunidade: barragem, avanço da pastagem e do pinus.
  - Espaço físico adequado.
  - Professores comprometidos com a causa quilombola.
  - Menos rotatividade de professores e funcionários.
  - Dar preferência para professores e funcionários da comunidade, independente de classificação.
  - Reconhecimento e identidade.
  - Material didático como complementação.
  - Escola dentro da comunidade, que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionalmente ocupados.
  - Currículo específico construído com a participação da comunidade, reafirmando nossa história de resistência, identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito de ensinar e aprender.
  - Que os professores e professoras seja da própria comunidade e engajados na luta.
  - Formação inicial e continuada para professores e professoras quilombolas.
  - Educação Escolar de qualidade garantindo o acesso aos diversos recursos tecnológicos.
  - Material didático específicos das comunidades quilombolas e também das relações étnicorraciais.
  - Que a merenda seja de acordo com os costumes alimentares da cada quilombo.
  - Participação quilombola nos conselhos de demais temas que nos interessa, relacionado a questão territorial conforme a legislação da convenção 169/OIT.
  -

30/05 Fala do Duda....(?)

Estrutura das diretrizes (esboço)

Encaminhamentos Trabalho em Grupos...Dissensos...Reflexão...Votação...

Grupos separados 'técnicos' de um lado comunidade de outro...Quem registrou?

Socialização das reflexões nos grupos

#### **Estrutura das Diretrizes**

- 1) Introdução: Histórico da Luta, Marco Legal e Justificativa
- 2) Sujeitos da Educação

- 12) “Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou



rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos, e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios de afiliação ou exclusão”

Decreto 4887

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

(Carta de Pernambuco)

Entendemos que somos comunidades étnicas, com modos de vida, costumes, tradições, lutas e saberes diferentes da sociedade envolvente. Nossa principal luta é pela conquista de nossos territórios tradicionais.

Por isso a nossa escola deve ser pensada do nosso jeito, como instrumento de nossa luta pelo território, na valorização da nossa identidade étnica e dos saberes e histórias transmitidas pelas pessoas mais velhas, buscando a melhoria de vida para cada quilombo.

### 3) Concepção de Educação, Escola Quilombola e Currículo.

A educação escolar que queremos: (Resultado trabalho em Grupos-Comunidades)

1. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
2. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando a cultura, o costume e todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
3. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
4. Que os professores, professoras e funcionários sejam preferencialmente

quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;

5. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores, professoras e funcionários quilombolas;
6. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
7. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
8. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
9. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
10. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo, ou produzida na comunidade;
11. Que tenha material didático escrito, ilustrado ou aprovado pelo povo quilombola.
12. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente;
13. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
14. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor Convenção 169 da OIT;
15. Que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida.
16. Que a merenda escolar seja de acordo com a cultura alimentar e adquirida nas comunidades quilombola, sempre que possível.
17. Que seja aos estudantes quilombolas assegurado o conhecimento sistematizado e acumulado pelo conjunto das sociedades, historicamente acumulados.
18. Que os princípios e normas estabelecidos nessas se estendam às escolas, situadas fora das comunidades quilombolas que atendam estudantes oriundos das comunidades quilombolas.
19. Que haja transporte escolar adequado, inclusive com manutenção estradas adequadas;
20. Que haja horário compatível com a necessidade da comunidade, nos turnos definidos e/ou discutidos com a comunidade, nos vários níveis e modalidades.
21. Que haja construção de novas escolas em comunidades ou grupo de comunidades quilombolas, adequadas à realidade das comunidades, com infra estrutura que atendam desde as acrianças até os idosos, com a garantia dos equipamentos pedagógicos, científicos e tecnológicos (laboratórios, bibliotecas, etc);

Que a educação escolar nas comunidades quilombolas , nos diversos níveis e



- modalidades sejam implantadas pelo estado e as municipais ora existentes sejam estadualizadas.
- Que as escolas que atendam as comunidades quilombolas privilegiem e educação para o desenvolvimento sustentável, com infra estrutura de lazer, recreação, esportivos.
- Que nos currículos escolares incluam danças, músicas, valores e demais aspectos culturais da comunidade, cultivo e utilização de plantas e ervas medicinais e preservação do meio ambiente.
- Que seja assegurada um programa permanente de intercambio entre as comunidades quilombolas, com garantia de financiamento;
- Que a escola propicie a preservação da memória da comunidade e que as instalações das escolas nas comunidades quilombolas sejam disponibilizadas para atendimento das necessidades organizativas da comunidade.
- Que seja garantido acesso de comunicação das comunidades, com acesso à internet, telefones, jornais e outros veículos de informação.
- Que haja a garantia de ensino técnico e superior aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas, em universidades públicas, ou que haja a constituição de uma universidade quilombola;
- Que haja um atendimento multiprofissional aos estudantes da educação quilombola de acordo com as necessidades (sociais, pedagógicas, psicossociais e inclusive médicas).
- Que a escola quilombola seja um espaço de educação integral da comunidade, desde a infância até os mais velhos, com garantia de equipamentos para as diversas idades (parques infantis, quadras esportivas, salas de reuniões, laboratórios de inclusão digital, preservação de memória, garantia de identidade, mas com garantia de conhecimento pleno, sobre os diversos aspectos, positivos e negativos, do “desenvolvimento” social, fora das comunidades.
- Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticopedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades

quilombolas.

4) Princípios (questões que pontuamos ao sistematizar junto com Duda na segunda pela manhã)

Territorialidade

Ancestralidade

Cultura

Diversidade

Identidade quilombola

Sustentabilidade e Agro-ecologia

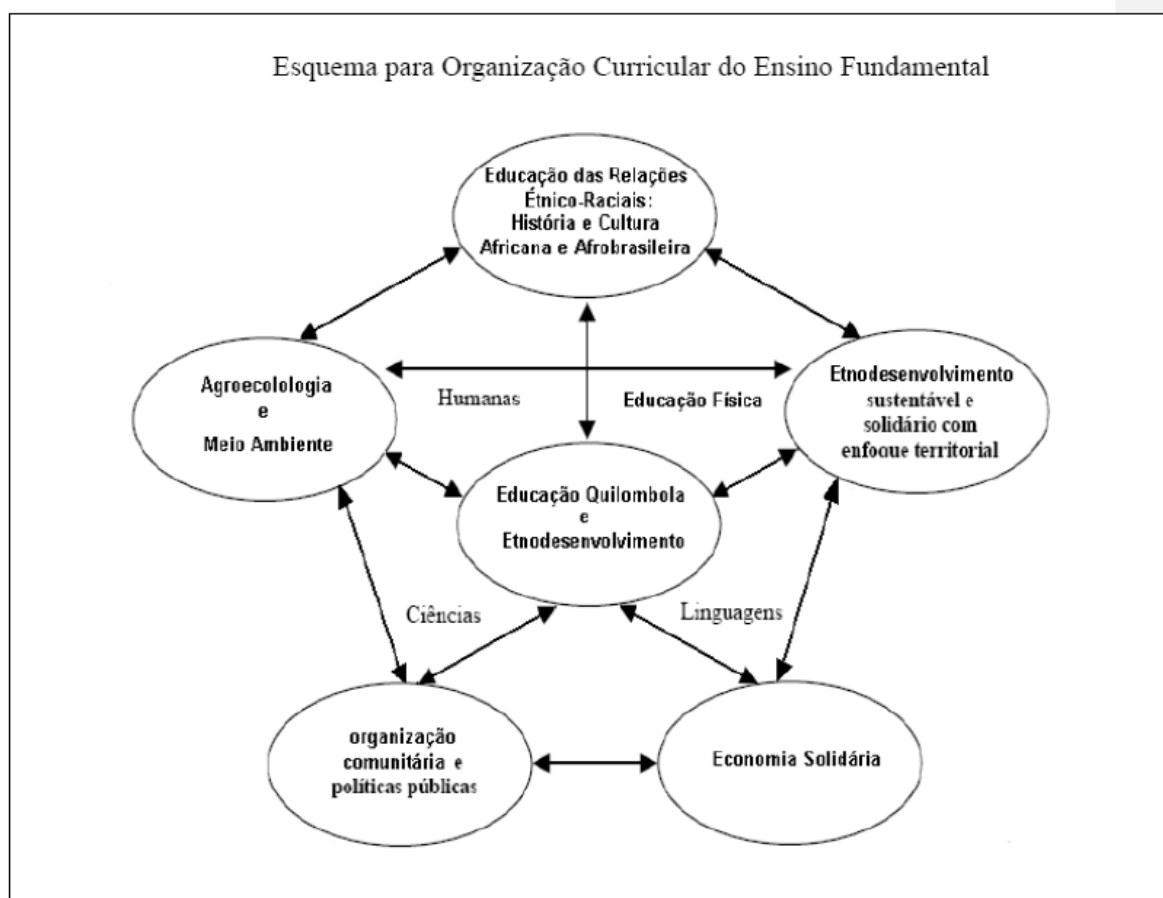
Etno-desenvolvimento

Economia Solidária

Autonomia

Emancipação humana

5) Eixos



- Escola e Pauta Política da Comunidade (Ex.Titulação, Barragens, Pinus, etc.)
  - Escola e Identidade Etnicorracial
  - Escola e Etnodesenvolvimento
  - Gestão Democrática...

## 6) AÇÕES

- Reserva de vagas para professores quilombolas
- Criação da Universidade Quilombola
- Utilização do *notório saber*, para quilombolas darem aulas em todas as etapas de ensino
- Planejamento das atividades escolares, com direção, liderança quilombola, professores e funcionários
- Escolas Quilombolas
- Adquirir recursos tecnológicos adequados para comunidades quilombolas
- Planejamento da Educação para o trabalho de campo voltado para quilombolas (ex: o capim, o feijão, etc)
- Acesso a transporte de qualidade
- melhoria das rodovias e estradas nas áreas quilombolas
- Política de acesso, permanência e pós-permanência
- Currículo contemplando os saberes quilombolas
- Garantia de infra-estrutura: construção de escolas, transporte, equipamentos, melhorias das vias de acesso às escolas quilombolas ou frequentadas por quilombolas, etc.
- Autonomia na formulação de políticas para as comunidades quilombolas
- Pensar a política educacional quilombola a partir dos níveis e modalidades de ensino
- Utilizar a escola quilombola como um espaço de educação para toda a comunidade
- Atendimento multifuncional de acordo com as necessidades das comunidades quilombolas (médicos, dentistas, psicólogos, etc)
- Educação Especial nas comunidades quilombolas
- Definição de critérios para os laudos antropológicos
- Formação de antropólogos quilombolas

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (CURRÍCULO)

- 7) HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
- 8) QUILOMBOS NA ÁFRICA
- 9) ARUANDA – TERRA MÍTICA
- 10) SISTEMA DE PRODUÇÃO AFRICANA – TRADICIONAL
- 11) SISTEMAS POLÍTICOS AFRICANOS
- 12) LINHAGEM SIMBOLICA E CO-SANGUEIAS (FAMILIA)
- 13) TERRITÓRIO E IDENTIDADE
- 14) ESCRAVIDÃO CRIMINOSA
- 15) RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA
- 16) MOVIMENTO SOCIAL NEGRO
- 17) PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO E NEGRITUDE
- 18) HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NO BRASIL
- 19) HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NO ESTADO
- 20) IDENTIDADE E CULTURA QUILOMBOLA
- 21) PRODUÇÃO ECONÔMICA QUILOMBOLA
- 22) SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS QUILOMBOS
- 23) MARCO LEGAL
- 24) POLÍTICAS PÚBLICAS E AFIRMATIVAS PARA NEGROS
- 25) EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
- 26) RACISMO ESTRUTURAL
- 27) QUILOMBISMO
- 28) QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS

7) Determinações -

### **RESOLUÇÃO Nº, DE NOVEMBRO DE 2009.**

Fixa diretrizes para o funcionamento das escolas quilombolas e dá outras providências.

O Presidente do Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições regimentais e com base nos artigos 210, § 2º, e 231, caput, da Constituição Federal, no art. 68 (ADCT), Decreto 4887/ 03, Leis 10.639/03 e 11.645/08, e ainda Resolução nº 1/2004, no Parecer 03/ 2004 do CNE.

#### **RESOLVE:**

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito do sistema municipal de ensino de Santarém, a estrutura e o funcionamento das escolas quilombolas, que se destinam aos/às habitantes de territórios reconhecidos como comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização plena das suas histórias e culturas, à afirmação e respeito a sua identidade étnica.

Art. 2º - A escola quilombola será criada e/ou reconhecida em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da



mesma, respeitadas suas formas de representação.

**PARÁGRAFO ÚNICO** – As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em pólos quilombolas e somente serão vinculadas a pólos não-quilombolas em casos excepcionais.

Art. 3º - O Conselho Escolar deverá garantir assento aos/às representantes das Associações de Remanescentes de Quilombos.

Art. 4º Que seja garantida a formação específica para os profissionais da educação que atuam nas escolas quilombolas.

§ 1º - Os cursos de formação continuada de professores quilombolas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas ao ensino e à pesquisa nas comunidades quilombolas.

§ 2º - A atividade docente nas escolas quilombolas será exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das próprias comunidades quilombolas, garantida a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria formação inicial.

Art. 5º Na organização de escola quilombola deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, projeto político pedagógico, currículo, bem como: suas estruturas sociais; suas práticas sócio culturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos educativos próprios; suas atividades econômicas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio cultural de cada comunidade.

Art. 6º- A estrutura física das escolas quilombolas deverá considerar os interesses das comunidades, bem como a adequação à geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente.

Art. 7º As escolas quilombolas desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I - organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II - duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade, sem comprometer o cumprimento mínimo dos 200 (duzentos) dias letivos previstos na LDB 9394/96 (Art? Alterar o texto)

Art. 8º A formulação do projeto político-pedagógico próprio, por escola, terá por base:

I – reafirmação da história de resistência, de identidade étnica, de saberes e jeito próprio de ensinar e aprender;

II - as características próprias das escolas quilombolas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade;

III - as realidades sociolinguísticas em cada situação; (esse texto foi retirado da resolução para os indígenas, mas o que queremos dizer é que a escola deve considerar e respeitar o modo de falar da comunidade. Isso pode ser dito nesse texto ou ele está dizendo sobre a realidade da língua materna não ser a Língua Portuguesa, que é o caso de vários povos indígenas?)

IV - os conteúdos curriculares que contemplem temas específicos de cada comunidade, voltados para o desenvolvimento sustentável, garantindo a continuidade de sua existência e lutas, relacionando com o meio ambiente e com o patrimônio histórico e cultural presente nos territórios.

Art. 9º – O sistema de ensino deverá garantir um acervo específico que dê subsídios para a implementação de uma educação que garanta as especificidades das comunidades quilombolas.

Art. 10 – O currículo escolar das escolas quilombolas deverá valorizar a identidade étnica e os saberes tradicionais das comunidades, devendo estar voltado para o desenvolvimento sustentável para que a juventude permaneça em seu território tradicional, garantindo a continuidade da existência e das lutas dessas populações.

PARÁGRAFO ÚNICO: O currículo escolar deverá inserir, obrigatoriamente, a história e a cultura da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil. (redação do Art. 26-A, parágrafo 1º da lei 10.639).

Art. 11 - A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade quilombola interessada, e em casos extremos podendo formar turmas mistas.

Art. 12 - As organizações governamentais ou não governamentais devem respeitar a autonomia das comunidades quilombolas, consultando-as sobre qualquer projeto, ação e/ou evento que afete diretamente a vida dessas populações.

Art. 13 - O sistema de ensino promoverá ações de incentivo ao desenvolvimento das disciplinas específicas e dos componentes curriculares de que trata esta Resolução, dotando as escolas de recursos didáticos e financeiros, indispensáveis à melhor qualidade do ensino.

Art. 14 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 15 - Ficam revogadas as disposições em contrário. Luis Alípio Gomes (Presidente do CME)

### 31/05 – Manhã

Fala Ângela Katuta – UFPR -Litoral (que registrou?)

Fala Maria auxiliadora – SECAD/MEC ( registro ?)

Em seguida comunidades fizeram reunião para deliberar sobre participação no Seminário Nacional.

Equipe de assessoria e SEED trabalharam na sistematização da estrutura preliminar do documento base das diretrizes.

### 31/05 – tarde

Encaminhamentos

Equipe Seed -mais assessoria (indicação nome Giselle) sistematizar uma proposta de diretriz.

Reunir lideranças antes de encaminhar ao CEE e discutir essa proposta.

Envolver professores na elaboração.

Data de referência para levar para Brasília – encontro nacional – discutir uma diretriz nacional.

Indicação do Fórum para elaboração da sistematizado.

Somar esforços com outros Estados que estão construindo diretrizes.

Avaliação – (anotações Giselle)

Maria Arlete – positivo

Yiagunã – Veio para ouvir, aprendeu, adorou ver os sujeitos falando de si, muita riqueza escondida.

Clenir – Achou ruim o não cumprimento dos horários.



Clemilda – Havia um tempo que a SEED tinha medo do movimento social. Hoje avançamos, aprendemos, crescemos como movimento e como SEED/Estado. Muito bom.

Antonio – nós quilombolas que deveriam ter puxado essa discussão. Mas devido as dificuldades, falta de conhecimento, de consciência dos direitos...Esforço da SEED é valioso, não dá para fazer mais... Encontro ajudou a se interar mais. Aprendeu, assunto novo, traz esclarecimento. Temos que se apropriar do conhecimento. O hotel é chique para nós, tudo muito bom.

---

- Perfeito, palestras, temas, as coisas estão mudando. Lei que garantisse prioridade ao professor quilombola não existe. Viveram isso na escola em Palmas. Encontro serviu para levar que temos que ter esperança.

Clarinda – Entrar num barco e saber quem e como remar para chegar ao outro lado. Estamos remando na mesma direção. Vou levar para a comunidade tudo que escutei, os rostos que vi, a amizade que fiz.

Liliane – Quem sabe um dia possa estar numa escola em minha comunidade atuando como professora...

Adir - Mais uma experiência muito rica. Nunca tivemos voz. É uma oportunidade trabalhar em grupo, com a presença de jovens, muito rico...

Luciano – oportunidade de conhecer pessoas, mais visão sobre as coisas. Vi que atuamos em grupo, não estou sozinho. Uma comunidade conhecer mais a outra.

Débora Araújo – Caminhada é grande, do início até agora. Alguns retrocessos no caminho mas muito avanço. Preocupação como professora da rede estadual, compromisso em tratar esse tema da questão quilombola. Achou negativo a ausência do fórum da diversidade no encontro. Ausências que estavam agendadas. Reconhecimento ao trabalho não remunerado de Willian e Giselle. Faltou lanche.

Celso – Que nosso jeito de fazer educação quilombola seja mais quilombola.

Sonia – Já estive em vários encontros mas a experiência e aprendizagem que leva daqui é imensa.

Em seguida algumas pessoas começaram a se deslocar, precisavam sair devido ao adiantado da hora para viajar para suas casa. Um grupo menos permaneceu e houve a dinâmica em círculo com o cajado. Não registrei.

## ANEXO 14

## **SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO VII ENCONTRO DE EDUCADORES/AS NEGRO/AS**

Educação Escolar Quilombola

### Grupo 5

Docentes: D. Maria Arlete Ferreira (Comunidade Quilombola Adelaide Maria Trindade - Palmas)

Mariluz Marques (Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha – Fundão - Guarapuava)

Roni do Carmo Cardoso ( Comunidades Quilombolas de Castro – Serra do Apon, Mamãs, Limitão e Tronco)

### Princípios:

- Escola para todos, pois as escolas quilombolas são inclusivas acolhendo todas as crianças e adolescentes da comunidade e do entorno;
- A escola deve estar inserida nos princípios da comunidade: preservação do meio ambiente, tradições e cultura da comunidade;
- Escola como espaço democrático onde a cultura da comunidade seja valorizada para que o educando quilombola possa identificar-se com o currículo escolar;
- O educador deve estar em permanente processo de busca e de produção do conhecimento;
- Trabalhar as questões quilombolas no currículo escolar;
- Formar pessoas críticas na escola com orgulho de seu pertencimento étnicorracial;
- A população quilombola tem o direito de ser lembrada em todos os livros didáticos e documentos educacionais no currículo de todas as escolas uma vez que são a presença viva da diáspora africana;
- Os espaços ocupados pelos quilombolas são territórios tradicionais, não qualquer terra, mas onde a comunidade produz cultura, religiosidade, conhecimentos próprios, maneiras de viver, memória e sustentabilidade que são passados de geração em geração (o território de seus antepassados);
- Territorialidade, espacialidade, temporalidade: questões próprias das comunidades quilombolas e dos povos africanos que devem fazer parte do currículo escolar, principalmente das escolas que atendem alunos quilombolas;
- Orgulho e respeito pela história e cultura de seu povo;
- Prioridade em se trabalhar as contribuições dos povos africanos para as mais variadas áreas do conhecimento científico, tecnológico e cultural, pois por muito tempo foram renegadas;

### Limites:

- Desconhecimento, ainda hoje, da existência e da situação das comunidades quilombolas do Paraná;
- Políticas públicas que não chegam a todas as comunidades: ainda existe carência de saneamento básico, de luz, de atendimento à saúde;

- Tratamento desigual às comunidades nos vários municípios;
- Comunidade quilombola virou vitrine: os trabalhos de pesquisas não retornam às comunidades nem como benefício e nem para conhecimento;
- Resistência de professores em debater questões relacionadas à negritude;
- O racismo presente na sociedade brasileira que impede a muitos negros, que são vitimizados, de ter orgulho do seu pertencimento étnicorracial;
- Estereótipos ainda presentes na sociedade e na escola (inclusive nos livros didáticos);
- Morosidade das políticas públicas voltadas para os quilombolas;
- Atuação da mídia que ainda desconstrói a legitimidade da questão quilombola;
- Convencimento dos professores da necessidade de trabalhar a História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Quilombola em todo o currículo escolar;
- Professores que atendem alunos quilombolas que não têm a sensibilidade de trabalhar as especificidades próprias das comunidades;
- Falta de ações governamentais que agilizem o processo de reconhecimento e titulação das terras quilombolas;
- Tratamento “igual” para os “desiguais” esvazia a discussão e a possibilidade de ações justas e equitativas;
- Invasão por parte de fazendeiros e grandes empresas dos territórios quilombolas o que descaracteriza a forma de viver tradicional destas comunidades;
- Os laudos antropológicos são realizados por pessoas que não têm o conhecimento da história, da tradição e das necessidades das comunidades quilombolas;
- Expulsão de comunidades quilombolas do seu território tradicional por parte de fazendeiros e grandes capitalistas;
- Desconhecimento do significado de Comunidade Quilombola tem levado a preconceito;

#### Avanços:

- Decreto 4887 que proporcionou a visibilidade das comunidades quilombolas;
- Encaminhamento para a devolução dos territórios pertencentes às comunidades quilombolas junto ao Poder Judiciário;
- Atuação de grupos de trabalho, como o Grupo Clóvis Moura, a partir de ações do governo federal e estadual;
- Oportunidades dos quilombolas das gerações mais novas de estudar, se preparar para atuar criticamente em prol da luta quilombola;
- O coletivismo entre e intercomunidades (rede puxirão);
- Cartografia social: quem coordena são os quilombolas (protagonistas);
- A criação da Federação Quilombola;
- A criação das associações nas comunidades a fim de viabilizar e legitimar a posse da terra de maneira coletiva, além de outras questões pertinentes ao grupo;
- A criação de 2 escolas dentro das comunidades quilombolas que atendam as especificidades das mesmas;
- A luta quilombola tem ocupado espaço dentro das IES com a formação acadêmica de pessoas das comunidades quilombolas;
- A luta das comunidades quilombolas é uma luta consciente, onde cada uma sabe exatamente quais são os seus anseios e suas necessidades;
- A escola quilombola, dentro da própria comunidade, vem resgatando tradições que estavam sendo perdidas pelas gerações mais novas;
- União das comunidades quilombolas para fortalecer seu poder de luta e reivindicação;

- Criação de mais 4 escolas quilombolas no Estado do Paraná: uma no Córrego do Franco (Adrianópolis) e três em Castro;

Propostas:

- Trabalhar a História e Cultura Afrobrasileira e Africana sem deixar de olhar as outras diversidades presentes na sociedade;
- A ampliação e criação de escolas quilombolas em todas as comunidades que estejam voltadas para as especificidades das mesmas
- Formação de professores quilombolas;
- A permanência de políticas voltadas à educação escolar quilombola mesmo com a mudança de governo;
- Metodologias próprias dentro das escolas que garantam a legitimidade da luta quilombola;
- Cobrança por um retorno, por parte de pesquisadores, que “usam” as comunidades como objeto de estudo;
- Políticas públicas que garantam a educação dentro das próprias comunidades quilombolas e que seja priorizada a formação de professores quilombolas que sirvam de exemplo para as gerações mais jovens.



## ANEXO 15

Eventos relativos a questão quilombola realizados pela SEED - período 2006 a 2010

<b>Nome do Evento</b>	<b>Período Realização</b>	<b>Município</b>	<b>Total Vagas</b>
<u>Autonomia Alimentar e Desenvolvimento Rural Sustentável para Comunidades Quilombolas</u>	<u>01/12/2006 à 03/12/2006</u>	<b>PINHAIS</b>	<b>50</b>
<u>Capacitação de Professores das Escolas em Áreas Remanescentes de Quilombos</u>	<u>22/06/2006 à 23/06/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>100</b>
<u>Capacitação dos Professores que Atuam em Áreas de Remanescentes de Quilombos</u>	<u>13/06/2007 à 15/06/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>100</b>
<u>Curso de Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola</u>	<u>27/09/2010 à 30/09/2010</u>	<b>PINHAO</b>	<b>100</b>
<u>Curso de Formação de Professores de Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira</u>	<u>15/09/2009 à 18/09/2009</u>	<b>PALMAS</b>	<b>57</b>
<u>Elaboração de Proposta de Implementação de Trabalho Educacional na Comunidade Quilombola João Surá</u>	<u>14/08/2006 à 16/08/2006</u>	<b>ADRIANOPOLIS</b>	<b>14</b>
<u>Elaboração de Proposta de Implementação de Trabalho Educacional na Comunidade Quilombola João Surá</u>	<u>24/08/2006 à 25/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>14</b>
<u>Encontro de Educação e Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas do Paraná</u>	<u>12/07/2009 à 16/07/2009</u>	<b>PINHAO</b>	<b>300</b>
<u>Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Estado do Paraná</u>	<u>29/11/2010 à 03/12/2010</u>	<b>PINHAO</b>	<b>100</b>
<u>Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola no Colégio Estadual Diogo Ramos</u>	<u>24/06/2010 à 25/06/2010</u>	<b>ADRIANOPOLIS</b>	<b>20</b>
<u>Formação Continuada de Professores que Atuam em Áreas Remanescentes de Quilombos</u>	<u>19/05/2008 à 20/05/2008</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>100</b>



<u>Formação Continuada de Professores que Atuam em Áreas Remanescentes de Quilombos</u>	<u>14/10/2008 à 16/10/2008</u>	<b>GUARAPUAVA</b>	<b>100</b>
<u>Formação de Professores que Atendem Alunos Quilombolas</u>	<u>29/06/2009 à 02/07/2009</u>	<b>ADRIANOPOLIS</b>	<b>50</b>
<u>I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Quilombola</u>	<u>13/04/2009 à 16/04/2009</u>	<b>PINHAO</b>	<b>650</b>
<u>II Seminário Panorama Quilombola: Educação Quilombola e Políticas Públicas Educacionais</u>	<u>28/05/2010 à 31/05/2010</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>60</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>03/07/2006 à 03/07/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>10/07/2006 à 10/07/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>07/08/2006 à 07/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>09/08/2006 à 09/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>11/08/2006 à 11/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>21/08/2006 à 21/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>28/08/2006 à 28/08/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>01/09/2006 à 01/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>11/09/2006 à 11/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>13/09/2006 à 13/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>15/09/2006 à 15/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>18/09/2006 à 18/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Projeto Brasil Quilombola</u>	<u>20/09/2006 à 20/09/2006</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>10</b>
<u>Reunião Técnica de Elaboração dos Princípios da Educação Escolar Quilombola no Paraná</u>	<u>29/03/2010 à 01/04/2010</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>60</b>

<u>RT- Produção de Material de Apoio a Alfabetização Kaingang, Guarani e Quilombola</u>	<u>03/09/2007 à 05/09/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>33</b>
<u>RT- Produção de Material de Apoio a Alfabetização Kaingang, Guarani e Quilombola</u>	<u>12/11/2007 à 14/11/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>33</b>
<u>RT- Produção de Material de Apoio a Alfabetização Kaingang, Guarani e Quilombola</u>	<u>26/11/2007 à 28/11/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>33</b>
<u>RT- Produção de Material de Apoio a Alfabetização Kaingang, Guarani e Quilombola</u>	<u>03/12/2007 à 05/12/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>33</b>
<u>RT: Descentralizada de Produção do Livro Quilombola</u>	<u>17/03/2008 à 19/03/2008</u>	<b>GUARAPUAVA</b>	<b>10</b>
<u>RT: Descentralizada de Produção do Livro Quilombola</u>	<u>01/04/2008 à 03/04/2008</u>	<b>ADRIANOPOLIS</b>	<b>10</b>
<u>RT: Descentralizada de Produção do Livro Quilombola</u>	<u>07/04/2008 à 09/04/2008</u>	<b>CASTRO</b>	<b>10</b>
<u>RT: Planejamento de Ações para a Educação Quilombola</u>	<u>10/12/2008 à 12/12/2008</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>30</b>
<u>RT: Produção de Material de Apoio a Alfabetização Quilombola</u>	<u>18/07/2008 à 20/07/2008</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>3</b>
<u>RT: Produção de Material de Apoio a Alfabetização Quilombola</u>	<u>15/08/2008 à 17/08/2008</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>3</b>
<u>RT: Produção de Material de Apoio a Alfabetização Quilombola</u>	<u>08/10/2008 à 10/10/2008</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>4</b>
<u>RT: Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas</u>	<u>17/10/2007 à 19/10/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>2</b>
<u>RT: Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas</u>	<u>22/10/2007 à 26/10/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>2</b>
<u>RT: Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas</u>	<u>29/10/2007 à 01/11/2007</u>	<b>CURITIBA</b>	<b>2</b>

Fonte: Sistema de Capacitação da Educação – SICAPE/SEED